

Las familias andaluzas ante la educación



El presente trabajo ha sido realizado por el Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía, a instancias de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

AUTORES: Manuel Fernández Esquinas y Manuel Pérez Yruela.

COLABORACIONES: Manuel Trujillo Carmona. Diseño de muestra y asesoramiento estadístico.
M^a del Carmen Gutiérrez Aranda. Coordinación del trabajo de campo.
M^a de los Ángeles Álvarez Pérez y Felisa Sanz Gabriel. Becarias de Investigación.
Dirección Técnica: Servicio de Evaluación. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia

EDITA: JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Depósito Legal: SE-662-99

Imprime: G y G Artes Gráficas s.l.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a la financiación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, a través de su Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, y se realizó en el marco de un Convenio de Colaboración suscrito con el IESA de Andalucía el 2 de diciembre de 1997. Los autores quieren expresar su agradecimiento a la Consejería de Educación y Ciencia por el apoyo prestado en el acceso a la documentación y los datos secundarios, así como por las facilidades ofrecidas para la realización de las diferentes fases del trabajo de campo. Por último, debemos agradecer la participación de los Directores y Jefes de Estudio de los centros seleccionados en la muestra y, sobre todo, de los padres y madres de alumnos encuestados, sin cuya colaboración esta investigación no habría sido posible.

M. F. E.; M. P. Y.

PRESENTACIÓN

La presente publicación “Las familias andaluzas ante la Educación” se ha hecho realidad gracias a la colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia y el IESA-Andalucía, organismo dependiente del CSIC.

Este trabajo me parece relevante, en primer lugar, porque sirve a uno de los objetivos fundamentales que persigue la Administración pública conforme al diseño que de ésta configura la Constitución. Objetivo que se puede resumir diciendo que la Administración se ocupa esencialmente de la prestación de servicios públicos. En este sentido, el usuario adquiere un papel protagonista para toda actuación administrativa y la evaluación de esos servicios se convierte en un medio imprescindible para conocer la percepción, la valoración y aun el grado de satisfacción de los administrados; pero también, proporciona información sumamente útil acerca de las actitudes y de la motivación de los ciudadanos y ciudadanas a la hora de elegir entre las diferentes opciones que, en ocasiones, se ofrecen para cubrir determinadas prestaciones.

En segundo lugar, desde la perspectiva más concreta de la Educación, evaluar la posición de las familias ante el hecho educativo es una labor de importancia capital por el papel central que ocupa la familia en el universo de la educación. El entorno familiar del alumnado es un factor educativo de primera magnitud y está demostrado que el éxito escolar no depende exclusivamente de la escuela, sino que es esencial contar con la acción y la actitud positiva de la familia. Por eso, desde la Consejería de Educación abogamos por la participación activa de los padres y las madres del alumnado en el devenir cotidiano de los centros y de la vida escolar.

Finalmente, esta obra resulta sumamente valiosa por su objeto específico de estudio: criterios de elección de centro y valoración del sistema por parte de los padres, en la medida en que la realidad educativa de Andalucía, al igual que la del resto del país, se configura como un sistema mixto que cuenta con centros de titularidad pública y centros de iniciativa privada que conciertan con la Administración la financiación procedente del erario.

A este respecto son muy recomendables las conclusiones, pues despejan ciertas incógnitas y matizan, en muchos casos, opiniones muy extendidas y, a veces, auténticos lugares comunes que se manejan habitualmente acerca de la preferencia de los padres y madres por determinado tipo de centros. De igual modo, ofrecen una visión más ajustada de la valoración que les merece a los progenitores de nuestros

alumnos tanto el conjunto de la práctica educativa en Andalucía, como el grado de prestigio y de confianza que suscitan los centros docentes, atendiendo sobre todo a la tipología básica que distingue entre centros públicos y concertados.

Así, pues este estudio es una aportación de gran interés para la Administración educativa, pero así mismo, constituye una fuente de datos y de conocimiento para todas las personas interesadas en la cuestión de la educación, que es tanto como decir a toda la sociedad, pues la educación es tarea común y a todos sin excepción atañe.

Manuel Pezzi Cereto
Consejero de Educación y Ciencia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. OPINIONES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN	15
1.1. Los componentes del sistema de valores sobre la educación	15
1.2. La estructura del sistema de valores sobre la educación	23
1.3. El grado de acuerdo con los cambios de la LOGSE	30
1.4. La intervención pública en la educación	19
2. LA EDUCACIÓN EN EL SENO DE LA FAMILIA	37
2.1. La distribución de responsabilidades educativas y la implicación en la educación de los hijos	37
2.2. La percepción de la situación de los hijos respecto a la educación	41
2.3. El gasto en educación	43
3. EL PROCESO DE ELECCIÓN DE CENTRO	49
3.1. La Elección de centro en el sistema educativo andaluz	50
3.2. Los tipos de elección	51
3.3. La oferta educativa como limitador de la elección	53
3.4. El mercado dual de la educación en Andalucía	54
3.5. Los determinantes de la elección	57
4. EL PROCESO DE CAMBIO DE CENTRO	61
4.1. La movilidad de los alumnos en el sistema educativo	61
4.2. Trayectorias educativas en sectores con oferta diversificada	63
4.3. Situación actual respecto al cambio de centro	65
5. LA CUESTIÓN DE LAS CLIENTELAS ESCOLARES	67
5.1. El sector rural y semirural	69
5.2. La diferenciación de las clientelas escolares en los centros urbanos	71
5.3. La lógica de la composición social de los mercados educativos.....	74
6. LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	79
6.1. Oferta y asistencia a las actividades extraescolares	80
6.2. La demanda de actividades extraescolares	84
6.3. Organización y participación en las actividades extraescolares	87

7. VALORACIÓN DE LOS CENTROS DE ESTUDIO	89
7.1. La definición de los niveles de calidad de los centros	89
7.2. Valoración de los centros	92
7.3. Los determinantes del nivel de satisfacción con los centros	95
7.4. Las demandas específicas a los centros	101
CONCLUSIONES	107
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXO METODOLÓGICO	115

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es fruto de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, a través de su Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, y el IESA-Andalucía del CSIC. Se basa en la realización de una encuesta representativa a familias andaluzas con hijos que estudian en los distintos niveles del sistema LOGSE, y constituye una herramienta que contribuye a mejorar el conocimiento del sistema educativo a través de las opiniones y el comportamiento de sus usuarios.

Los objetivos generales del estudio se dividen en dos tipos. El primero de ellos es un objetivo de carácter evaluativo, cuyos resultados puedan ser utilizados de forma complementaria a las evaluaciones internas realizadas por la Administración educativa. El segundo objetivo se dirige a realizar una exploración de los procesos de relación de las familias con el sistema educativo, en los cuales la elección de los centros se ha utilizado como su principal exponente. En ambos casos se trata de proporcionar información relevante que se pueda incorporar adecuadamente a los procedimientos de planificación y toma de decisiones.

La evaluación de servicios públicos es una de las principales herramientas de la Administración para lograr un conocimiento de los procesos que acomete y el grado de consecución de sus objetivos. En lo referente a las políticas educativas, la evaluación aparece como un medio para comprobar su nivel de la calidad, eficacia y rendimiento, así como para la búsqueda de formas organizativas adecuadas. Los procedimientos evaluativos del sistema educativo se pueden dividir en líneas generales entre aquellos dirigidos al análisis de procesos derivados de la tarea educativa y los encaminados a la comprobación de los resultados. Dentro de los primeros se encuadra, por ejemplo, el estudio de las unidades básicas del sistema educativo, como es la forma de organización interna de los centros. En el segundo caso se incluyen los rendimientos del sistema educativo, centrados tanto en producto académico resultante como en los conocimientos y valores específicos obtenidos por los alumnos. En este sentido, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía dos ejemplos de análisis evaluativos citados son el Plan de Evaluación de Centros, y el análisis del Rendimiento de los Alumnos en Educación Primaria (Junta de Andalucía, 1997;1998).

En la evaluación del sistema educativo, como en cualquier otra evaluación de una política pública, una cuestión importante a tener en cuenta son los usuarios. Si bien los usuarios directos del sistema educativo son los propios alumnos, las familias de los alumnos se constituyen como usuarios relevantes, en tanto que son los principales actores en su soporte económico y las decisiones que atañen a su preparación. El

enfoque de este trabajo se enmarca pues en una concepción amplia de los contenidos de la tarea evaluativa, realizada desde el punto de vista de los padres de los alumnos.

Por otra parte, la oportunidad de realizar un trabajo de estas características permitía introducir en el estudio algunos elementos referidos a los comportamientos y opiniones de las familias en relación con la educación. Esta serie de cuestiones se interpretan como una contribución al conocimiento sociológico del sistema educativo andaluz, que da cuenta de los sistemas de valores y de la relación de los padres andaluces con los centros, así como de ciertos procesos de segregación social existentes en el sistema educativo financiado con fondos públicos.

De esta forma, los objetivos específicos del estudio se articulan en cuatro grandes bloques temáticos:

- El primero de ellos es el análisis de los procesos de decisión que operan en la elección de los centros de estudios para los hijos, así como los criterios en los que los padres fundamentan las decisiones. Entendemos que estos procesos se asientan en las posibilidades prácticas de elección, pero también en una valoración de las opciones. Por ello, indirectamente se interpreta como un estudio de la valoración que hacen los padres a la hora de elegir el centro específico para los estudios de sus hijos.
- El segundo objetivo se refiere a las valoraciones concretas que realizan los padres respecto a los centros en los que estudian sus hijos, así como al nivel de satisfacción con los mismos. Del mismo modo, este objetivo abarca la valoración de los padres del desarrollo y la situación de sus hijos en el sistema educativo.
- Un tercer objetivo es el análisis de aspectos específicos que faciliten la toma de decisiones en ciertos aspectos relevantes para la Administración educativa. Éste es el caso de las demandas realizadas a los centros, la discusión sobre actividades extraescolares, la utilización y demanda de comedores escolares y las diversas opciones sobre la jornada escolar.
- Por último, un cuarto objetivo es la exploración sociológica de los procesos de diferenciación social respecto a la educación de los hijos. En este sentido se analiza la diferenciación actitudinal/valorativa de los padres andaluces respecto a la educación, junto a la diferenciación socioeconómica derivada de la existencia de distintos tipos de centros y estrategias educativas.

Para acometer estos objetivos, el desarrollo del informe se ha estructurado a través de tres grandes ejes de análisis, de acuerdo con la existencia de variables de tipo estructural que pueden condicionar los comportamientos y opiniones de los padres. El primero de ellos tiene en cuenta la división fundamental de la educación financiada por la Administración andaluza en centros públicos y privados concertados. En Andalucía la escolarización en el sector concertado abarca entre un 25 y un 30% de la Educación Primaria y Secundaria (Junta de Andalucía, 1997), lo que convierte a esta división en insoslayable en el estudio del sistema educativo. El segundo de los ejes contempla los niveles educativos observados en el estudio, como son la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. El tercero se refiere a los tipos de hábitat entre los que se distribuye la oferta educativa andaluza, y hace referencia a la existencia de municipios con ofertas educativas diferentes, con una división fundamental entre tipos de municipios con oferta educativa restringida a un centro o sólo con oferta pública, y por otro lado a municipios con oferta amplia de centros públicos y concertados. En este sentido, la división corresponde fundamentalmente a núcleos de población en hábitats rurales y urbanos.

Ambas divisiones o ejes de análisis se introducen de forma diferente en cada uno de los capítulos. Más que la inclusión sistemática de los tres aspectos en cada uno de los asuntos observados, en cada capítulo se ha introducido la división entre centros públicos y concertados, tipos de hábitats y niveles educativos en función de su relevancia para el análisis, y sobre todo a partir de la observación previa de la existencia de diferencias significativas.

La metodología del estudio se basa en la realización de una encuesta representativa, utilizando como unidad de análisis a las familias con hijos en el sistema educativo LOGSE. Comprende dos muestras independientes, realizadas para el sector público y concertado. El sistema de muestreo utilizado ha sido el muestreo polietápico, estratificado por conglomerados, utilizando como primer elemento del muestreo los

centros, y como último elemento a las familias. En total se han seleccionado aleatoriamente a 2.386 familias, correspondientes a 96 centros de las 8 provincias andaluzas. El estudio es representativo de la población total con un margen de error de $\pm 2\%$, para un nivel de confianza del 95,5%, y de los sectores público y concertado separadamente con márgenes de error de $\pm 3\%$ para iguales niveles de confianza.

Los criterios de estratificación para las muestras de centros públicos y concertados han sido una combinación de los cuatro niveles educativos contemplados en el sistema LOGSE con el tipo de hábitat en el que se sitúa el centro de estudios. Concretamente, los tipos de hábitat corresponden a municipios con sólo un centro público, municipios con varios centros públicos, municipios con centros públicos y concertados no urbanos, y municipios con los mismos tipos de centro que corresponden a áreas urbanas.

La distribución de la muestra respecto al nivel educativo y tipo de hábitat del centro ha sido proporcional a la población de las familias andaluzas con hijos en el sistema educativo, haciendo la salvedad de la distinta distribución de los centros públicos y concertados. Para el sector público se ha utilizado una estratificación de los cuatro niveles educativos y tipos de hábitat. Para el sector concertado se ha utilizado una estratificación para los tamaños de municipio en los que existe esta oferta, y que contempla sólo a familias con hijos en Educación Primaria y ESO, dado que en el resto de niveles existe escasa presencia del sector concertado para incluirlos de forma diferenciada en una muestra de estas características. De esta forma, la comparación entre sectores público y concertado sólo es posible en estos dos últimos niveles educativos.

Por último, cabe añadir que los contenidos de la investigación se presentan en varios documentos diferenciados. El presente volumen constituye el informe de resultados, en el que se utiliza una selección e interpretación de las variables recogidas en la encuesta, así como los análisis específicos realizados sobre los datos originales. En segundo lugar, en el anexo se presenta la metodología del estudio, en este anexo se incluyen el diseño muestral, organización del trabajo de campo y principales incidencias encontradas, así como una breve explicación de las técnicas estadísticas empleadas en los análisis. Por último, los resultados globales se recogen en tres anexos, contenidos en una edición electrónica en CD-Rom, que contiene la tabulación de la totalidad de las preguntas del cuestionario, utilizando para ello las tres variables de control utilizadas como categorías fundamentales en los análisis. Respectivamente, los anexos incluyen la tabulación por tipo de centro, nivel educativo en el que estudian los hijos y tipo de hábitat. Para ciertas tablas de carácter general no recogidas en este informe escrito, así como para el desarrollo de los aspectos metodológicos, se remite a estos documentos.

1. LOS COMPONENTES DEL SISTEMA DE VALORES RESPECTO A LA EDUCACIÓN

Desde la instauración de la escolarización universal en la práctica totalidad de las sociedades desarrolladas, suele ser una cuestión asumida el importante papel que tiene la escuela como instancia socializadora añadida a la familia. En los primeros años de la vida del individuo, la familia es el principal agente de socialización primaria, ya que representa el vínculo mediador de la persona con el entorno¹. A través de la relación con los padres y hermanos, se obtiene la primera fuente de transmisión de creencias, valores y actitudes, y se adquieren pautas de comportamiento y normas mediante la percepción de la conducta de los demás. No obstante, en las sociedades modernas, la familia está dejando progresivamente de ser la única agencia de socialización en las edades tempranas. La escuela es la primera institución a la que se incorporan los niños, y su relación con ella es cada vez más intensa. En los países industrializados, el período de escolarización obligatoria comprende entre 10 y 14 años. Los niños se integran en el sistema educativo en edades cada vez menores y permanecen en la escuela entre 5 y 8 horas diarias. Además, el estilo de vida de gran parte de las parejas, en el que trabajan ambos cónyuges, alarga la permanencia de los niños tanto en el sistema educativo como en el conjunto de guarderías, escuelas infantiles, etc., lo cual provoca una relación menos intensa con la familia.

Además, la sociedad otorga una importancia a la escuela que llega hasta la identificación de la condición de niño o joven con la de escolar. Lo primero que se le pregunta a un niño o joven, después de su nombre, es qué estudia o cómo le van los estudios. Incluso para ellos mismos, la escuela se convierte en lo principal en ese período de la vida. La vida de los niños y jóvenes está marcada por fines de semana y vacaciones entre períodos lectivos. Lo demás es secundario, y significa juego, privacidad o tiempo libre (Fernández Enguita, M., 1991). Este hecho implica que, en su relación con el sistema educativo, las personas obtienen características que marcan el posterior desarrollo de su vida. La educación es un factor que influye decisivamente en la posición que ocupa la persona en el seno de la sociedad. En grandes sectores sociales, la credencial educativa obtenida es una cuestión que favorece la ocupación a la que se accede en el mercado de trabajo y, a su vez, determina la obtención de unos determinados ingresos.

1. Para la descripción de los procesos de socialización primaria y secundaria puede verse, por ejemplo Aronson, E., 1989.

Además de los económicos, los recursos de carácter societario, esto es, el acceso a ciertos tipos de servicios culturales, relacionales, e incluso servicios públicos, son también cuestiones que aparecen ligadas a la disposición de un nivel cultural que fundamentalmente se adquiere en el sistema educativo. Por otra parte, la escuela supone una forma de transmisión de esquemas ideológicos. La formación ética y moral, anteriormente subsumida en la inculcación de creencias religiosas, o la instrucción en aspectos relacionados con los valores de ciudadanía, son cuestiones que configuran una determinada visión del mundo. Además de la cuestión meramente instrumental relacionada con el trabajo, las actitudes y esquemas mentales desarrollados en el contexto escolar serán luego trasladadas a otros contextos institucionales y sociales.

De esta forma, es normal que las familias sean conscientes del papel central de la institución educativa en la vida de sus hijos. Los padres saben que la escuela es un fuerte competidor como agente socializador y, como tal, los deseos y expectativas sobre la conformación de sus hijos como personas suelen ser trasladados fácilmente a deseos y expectativas sobre el funcionamiento de la escuela. En este sentido, pueden asumir que la institución escolar representa una esfera en la formación del individuo independiente a la familia, o al contrario, pueden concebirla como una traslación del sistema de valores de la familia, como una institución sobre la que se espera que reproduzca un sistema de valores determinado. Sea la postura más o menos activa, el hecho educativo, como cualquier otro hecho social relevante en la vida de las personas, es una cuestión sobre la que se vierten opiniones vinculadas con los sistemas de valores. La educación de los hijos es algo sobre lo que se tiene conjuntos de expectativas, concepciones y preferencias, que se pueden traducir en ciertas ideas sobre el funcionamiento de la escuela. A fin de cuentas, estas concepciones reflejan los aspectos ideológicos de los individuos respecto a la educación. Se les llama ideológicos en sentido amplio, más allá de cuestiones relacionadas con la ideología política, porque reflejan parte del sistema de valores de la persona.

La realización de este estudio permite explorar la composición de algunos aspectos relacionados con el modo en que las familias ven la educación. Esto se realiza aquí a través de la observación de una serie de variables, obtenidas mediante preguntas incluidas en el cuestionario, que resumen tanto aspectos referidos al carácter finalista, es decir, al conjunto de objetivos a los que debe tender la escuela, como a su carácter instrumental, esto es, a los procedimientos que se deben adoptar para alcanzar dichos objetivos, que se traducen en prácticas de relación con los alumnos. En definitiva, de lo que se trata aquí es de la existencia de distintas concepciones socialmente compartidas, que se refieren a la forma de actuación del sistema educativo en la formación de los hijos, así como a los objetivos éticos y morales de fondo que lo sustentan.

1.1. La inclusión de la religión en los centros de estudio

La primera de las cuestiones que se plantea a los padres es el lugar que debe ocupar la religión en los centros de estudio de los hijos. Como garantiza el ordenamiento jurídico español, es un derecho fundamental de la persona tanto la práctica de un credo religioso como su inculcación a los hijos. No obstante, en un país de tradición católica, en el que la religión normalmente se ha impartido como materia obligatoria, y de hecho se sigue impartiendo de forma voluntaria en la gran mayoría del sistema educativo, las opciones sobre la inclusión o no de la religión en los centros arrastra importantes concepciones, referidas tanto a la importancia atribuida por las propias familias como a la tolerancia o aceptación del hecho religioso en los centros de estudio.

Más concretamente, en el cuestionario se preguntaba a los entrevistados sobre una serie de opciones respecto a la religión, con una gradación que oscilaba entre su inclusión con carácter obligatorio, hasta la negativa a la inclusión de la religión en los centros. Como se puede observar en los datos adjuntos, la mayor frecuencia de respuestas se obtiene en la opción que permite a las familias la elección de la educación religiosa para los hijos, con algo más de la mitad de las respuestas. En segundo lugar, una cuarta parte de los entrevistados creen que se debe proporcionar enseñanza religiosa a los estudiantes que lo deseen. En ambos extremos, existe un 18% de padres con creencias religiosas marcadas que opinan que siempre se debe incluir como asignatura, mientras que las personas opuestas claramente a la inclusión de la religión y favorables a un sistema educativo totalmente laico son una minoría, con el 5% de las respuestas. Los datos muestran como la gran mayoría adopta una actitud no opuesta, aunque tampoco completamente favorable.

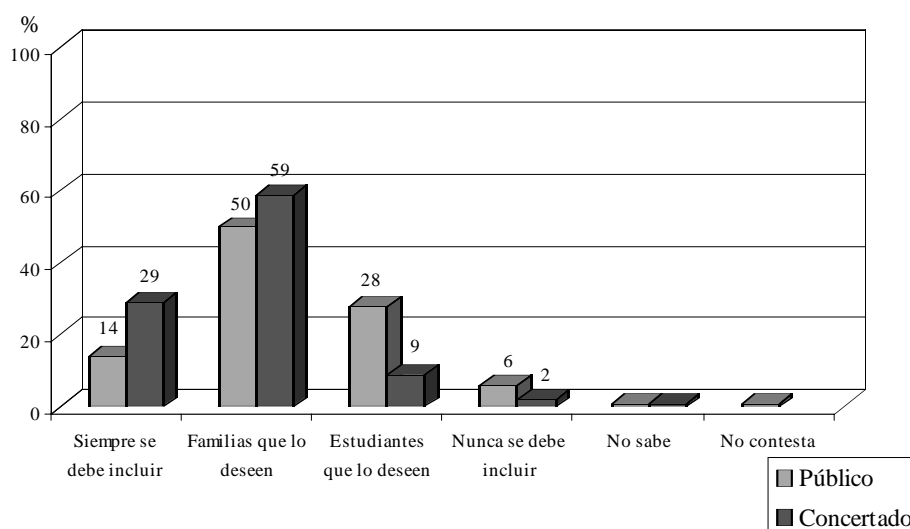
La distribución de las respuestas referidas a las opiniones sobre la religión presentan algunas diferencias, que se perciben claramente cuando las contestaciones de los padres se observan de forma desagregada de acuerdo con los niveles educativos que estudia el hijo. Existe una ligera diferencia más a favor de la obligatoriedad en aquellos padres que tienen hijos en Educación Infantil, mientras que aumentan las opciones por la participación de los alumnos conforme se avanza en la edad y el nivel educativo, como se observa en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1: Opinión sobre la inclusión de la religión en los centros, según tipo de centro y nivel de estudios del hijo (% de respuestas)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Siempre se debe incluir como asignatura obligatoria	16,7	13,8	13,3	12,7	28,9	28,9
Sólo a las familias que lo deseen	61,1	56,7	37,5	38,0	60,7	54,4
Sólo a los alumnos que lo deseen	13,8	21,9	43,2	40,8	7,1	13,8
En los centros no se debe entrar en temas de religión	7,9	6,3	5,2	7,0	2,4	2,3
No sabe	0,5	1,1	0,8	1,4	0,7	
No contesta		0,2			0,1	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En el sector concertado existe una cantidad significativamente mayor de padres partidarios de la inclusión de la religión como asignatura obligatoria, que agrupa casi a un 29% de los pertenecientes a este sector. Al contrario, la cantidad de padres opuestos a la inclusión de la religión en estos centros es casi inexistente, con apenas un 2% del total. Por otra parte, en el sector público se reduce a un 14% la cantidad de padres favorable a la obligatoriedad de la religión, diferencia que se suma al incremento de los que optan por dejar la posibilidad de elección tanto a las familias como a los propios estudiantes. Este hecho es lógico si tenemos en cuenta que la gran mayoría de los centros concertados incluidos en la muestra están gestionados por organizaciones de carácter religioso, que pueden atraer a familias más sensibilizadas por la educación católica. No obstante, el hecho de pertenecer al sector concertado no supone el deseo de presencia obligatoria de la religión, ya que más de un 60% de los padres están a favor de que las familias puedan elegir. Tal como se abordará en otros apartados, aunque las familias de los centros concertados se caracterizan por un mayor nivel de religiosidad, el hecho de la enseñanza religiosa no es el factor que determina la elección ni la valoración del centro.

Gráfico 1.1.: Opinión sobre la inclusión de la religión en los centros, según tipo de centro. Porcentajes

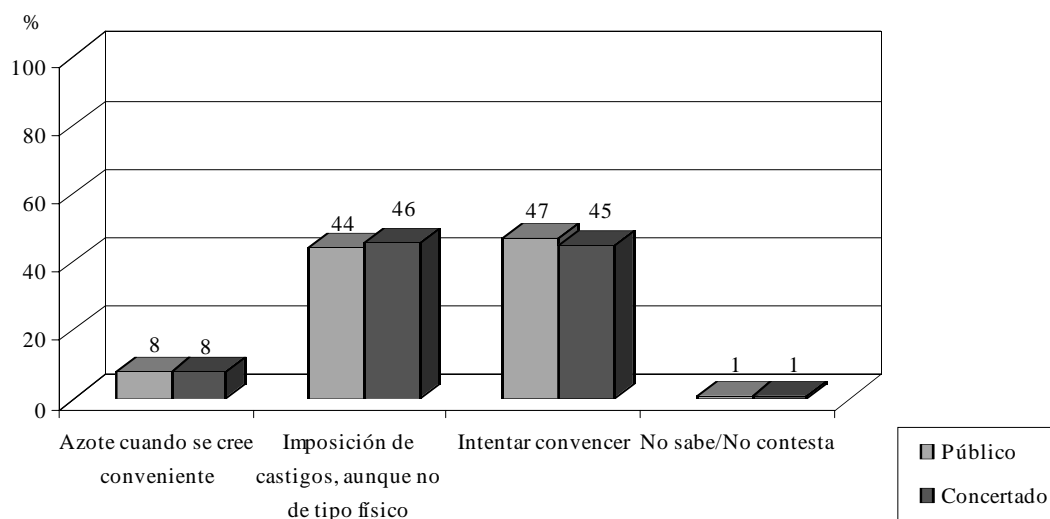


1.2. Opiniones respecto a la disciplina

El segundo de los componentes valorativos se refiere a cuestiones relacionadas con la disciplina. Este asunto se recoge mediante dos preguntas que, aunque relacionadas, se centran en aspectos distintos. Uno de ellos aborda el tipo de disciplina a aplicar en el centro de estudios, para lo cual se estableció una gradación de los posibles tipos de castigos, en la que se contempla el castigo físico, al que se le ha llamado “azote cuando se cree conveniente”, la imposición de castigos, aunque no de tipo físico, y por último una opción contraria a cualquier tipo de castigos, que va unida al intento de convencer.

El resultado de este pregunta arroja la existencia de un grupo minoritario de personas, un 7,8%, que prefieren un azote a tiempo cuando se considera conveniente. El resto se divide entre aquellas personas que consideran conveniente imponer castigos, aunque no de tipo físico, y aquellas otras que optan por el intento de convencimiento, con cantidades prácticamente idénticas, y que recogen respectivamente el 45% y el 46% de las respuestas. En este sentido, resulta relevante resaltar que un importante grupo no opta por la delegación de este tipo de disciplina en los profesores del centro, y sobre todo son contrarios al empleo de medidas coercitivas, en consonancia con la normativa que prohíbe expresamente a los profesores el uso de los castigos físicos. A pesar de ello, la forma de control expresada por los padres es en gran parte favorable al empleo de medidas disciplinarias cuando se considera necesario. Respecto a la distribución de esta pregunta, es de resaltar que no existen diferencias entre los sectores público y concertado, ni entre los niveles educativos que estudian los hijos, lo cual nos lleva a buscar asociaciones con otro tipo de variables de carácter ideológico y socioeconómico, como se verá más adelante.

**Gráfico 1.2: Preferencia sobre tipo de castigo a aplicar en el hijo.
Porcentaje según tipo de centro**

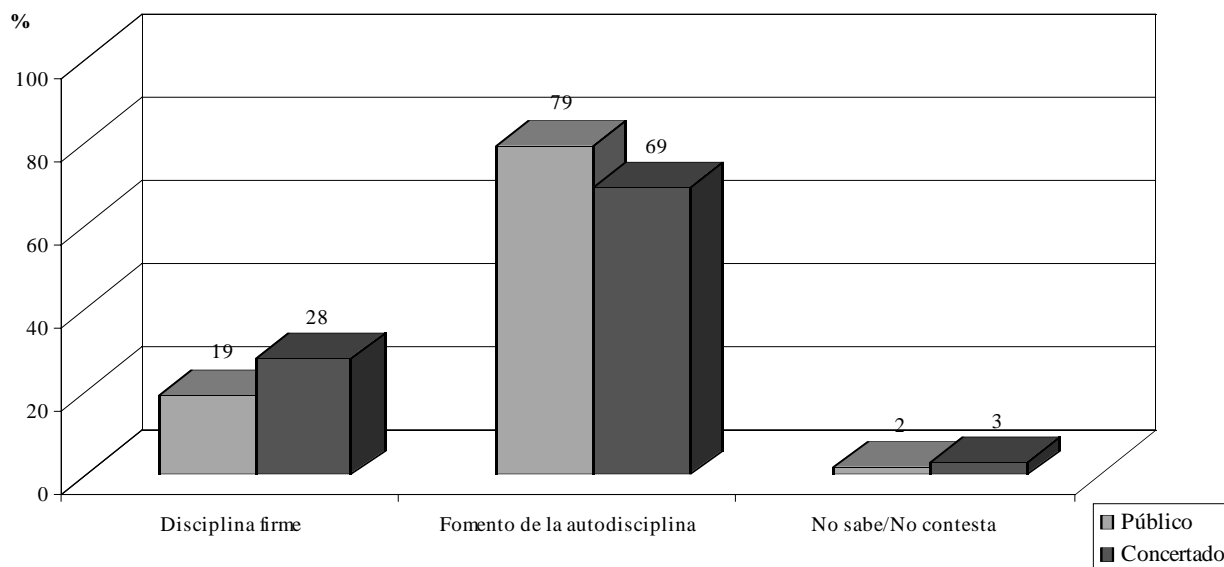


Un asunto que se planteaba a los padres relacionado con la forma de llevar a cabo la educación de sus hijos era el modelo de disciplina a aplicar en el centro de estudios. Aunque relacionada con la anterior, esta pregunta refleja el modo de funcionamiento general del centro, y no la actuación concreta con el hijo en casos necesarios. Por ello, aunque existe una relación estrecha entre las opciones más partidarias de los castigos mediante azotes y la disciplina firme, y viceversa, se ha considerado como un indicador de las preferencias por un estilo autoritario frente a otro de tipo participativo.

En este sentido, las posibilidades de respuesta se dividieron de forma que representasen dos tipos de disciplina en el modelo de funcionamiento del centro: la opción por la disciplina firme, donde se le diga al niño lo que tiene que hacer y, en el otro extremo, el centro en el que se fomente la autodisciplina,

en el que se respeten y tengan en cuenta las opiniones de los niños. Los resultados globales de la pregunta reúne a una cuarta parte del total que prefieren la opción más autoritaria, mientras que el 75% son partidarios de un modelo de centro en el que se fomente la autodisciplina. Aquí sí existen diferencias significativas entre los sectores público y concertado, que se mantienen en los distintos niveles educativos. Los padres de centros concertados son más partidarios del modelo de disciplina firme, mientras que los padres de centros públicos son significativamente menos partidarios.

**Gráfico 1.3: Preferencia por tipo de disciplina en el centro de estudios.
Porcentaje según tipo de centro**

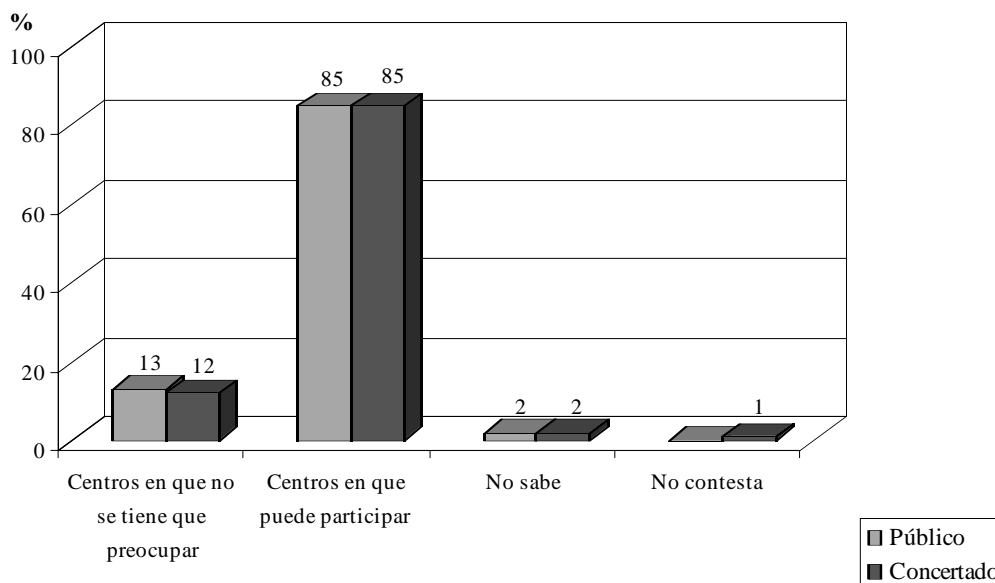


1.3. La participación en el centro

Otro de los aspectos que puede tomarse como indicador del sistema de valores de las familias respecto a la educación es la concepción de la tarea educativa realizada en la escuela como cuestión unida o segregada del papel educativo de la familia, esto es, la consideración de los centros como un ámbito diferenciado de las tareas familiares, que supone la delegación de la tarea educativa al propio centro y los profesores, frente a una extensión de las tareas educativas de la familia a los centros. En la pregunta incluida se establecieron pues dos opciones: la primera se representa a través de la respuesta “prefiero un centro al que pueda confiarle a mi hijo, sin tener que preocuparme demasiado de este tema”, refleja a los padres que prefieren delegar al centro la responsabilidad sobre la educación de sus hijos. La segunda de las opciones plantea la preferencia por un centro en el que se pueda participar y colaborar con la educación que el hijo recibe, y corresponde a un perfil de familia más partidario de un tipo de centro en el que se tome en cuenta la opinión de los padres.

Los resultados presentan una preferencia claramente participativa, con un 84% de los padres que desean participar en el centro, mientras que la opción por una responsabilidad de educación delegada en el centro reúne al 12% de los padres. El examen de la respuesta por tipos de centro no arroja diferencias significativas, mientras que hay una ligera mayor preferencia por la participación en los padres con hijos en Educación Primaria.

**Gráfico 1.4: Preferencia por participación en el centro de estudios.
Porcentaje según tipo de centro**



1.4. Educación en valores frente a educación académica

El último componente de lo que aquí se ha llamado concepciones de la educación se refiere a la preferencia por los objetivos finales que se deben perseguir en los centros de estudio. Esto se ha traducido a términos medibles mediante la selección de un grupo de indicadores referidos a dos grandes dimensiones de los contenidos educativos. La primera dimensión se ha llamado en términos generales educación en valores. En ella se pretende remitir a aspectos de la educación que tienen que ver con la formación de la personalidad de los niños y jóvenes como ciudadanos. Forman parte de este aspecto el desarrollo de capacidades creativas y expresivas, enseñar hábitos de convivencia con otras personas, adquisición de formación ética y conocimiento del entorno.

La segunda dimensión agrupa otros cuatro indicadores, referidos a contenidos típicos de la organización curricular, que suponen la formación en conocimientos sobre disciplinas académicas que forman parte de la preparación general de la persona. En concreto, se han seleccionado cuatro asignaturas típicas que corresponden a la historia, las matemáticas, la lengua española y las ciencias naturales. A este grupo de indicadores se le ha llamado educación académica, intentando referenciar con ello la que forma parte de un cuerpo de conocimientos formalizado y que, al menos en términos analíticos, se puede diferenciar y oponer la formación de carácter más integral.

Para cada uno de los 8 indicadores, se pidió a las familias que los valorasen en una escala de 1 a 10, de acuerdo con la importancia adjudicada en el caso del propio hijo del entrevistado, y teniendo en cuenta que el valor 1 correspondía a "nada importante" y el valor 10 a "muy importante". Los resultados generales de las puntuaciones se presentan en los Gráficos 1.5 y 1.6. Todos los indicadores observados obtienen una puntuación media muy alta. En concreto, no existe ninguno de los aspectos que muestre una media por debajo de 8, y son frecuentes los aspectos con medias superiores a 9. Del mismo modo, las dispersiones en cada una de las variables obtienen valores muy bajos, con desviaciones típicas por debajo de 1,7, lo cual indica que existe un amplio grado de acuerdo en el conjunto de los padres en dar parecida importancia a todos los aspectos considerados. En términos porcentuales, en los cuatro aspectos señalados para la formación en valores y la formación académica, un 75% de los casos están por encima de la puntuación 8, y un 95% de los mismos por encima de la puntuación 6.

Gráfico 1.5: Puntuaciones medias de los indicadores referidos a educación en valores

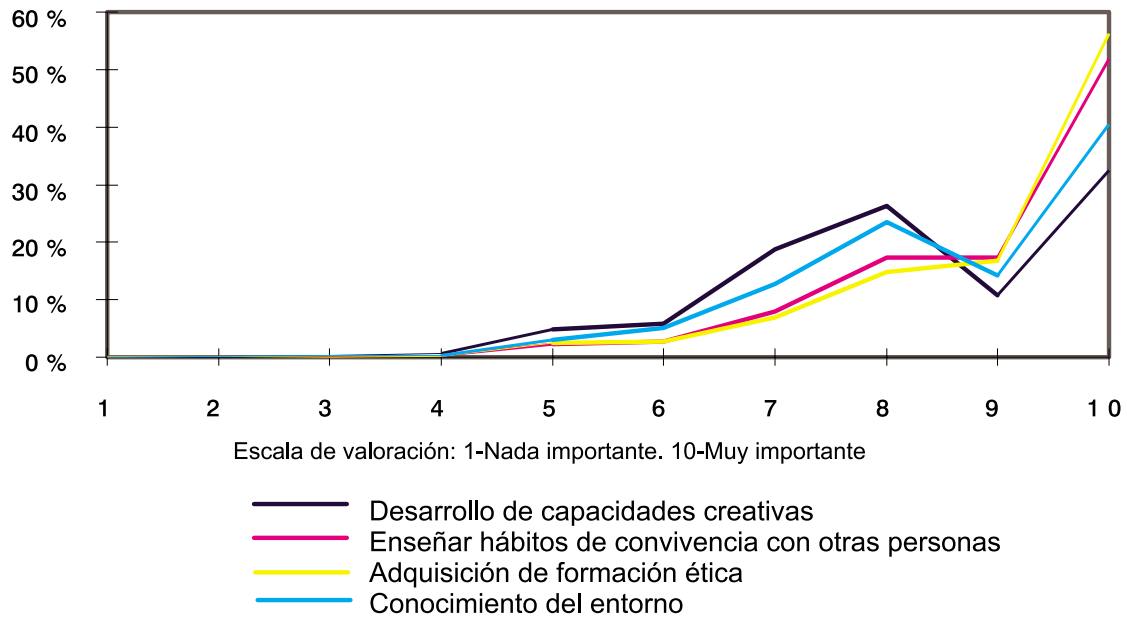
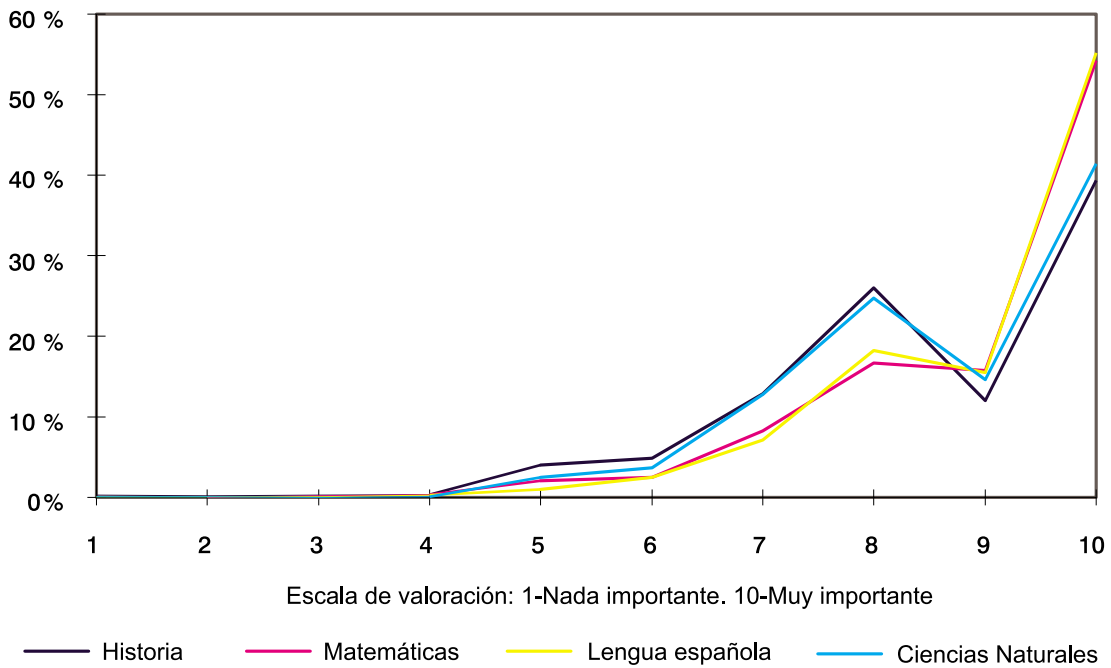


Gráfico 1.6: Puntuaciones de los indicadores referidos a formación académica

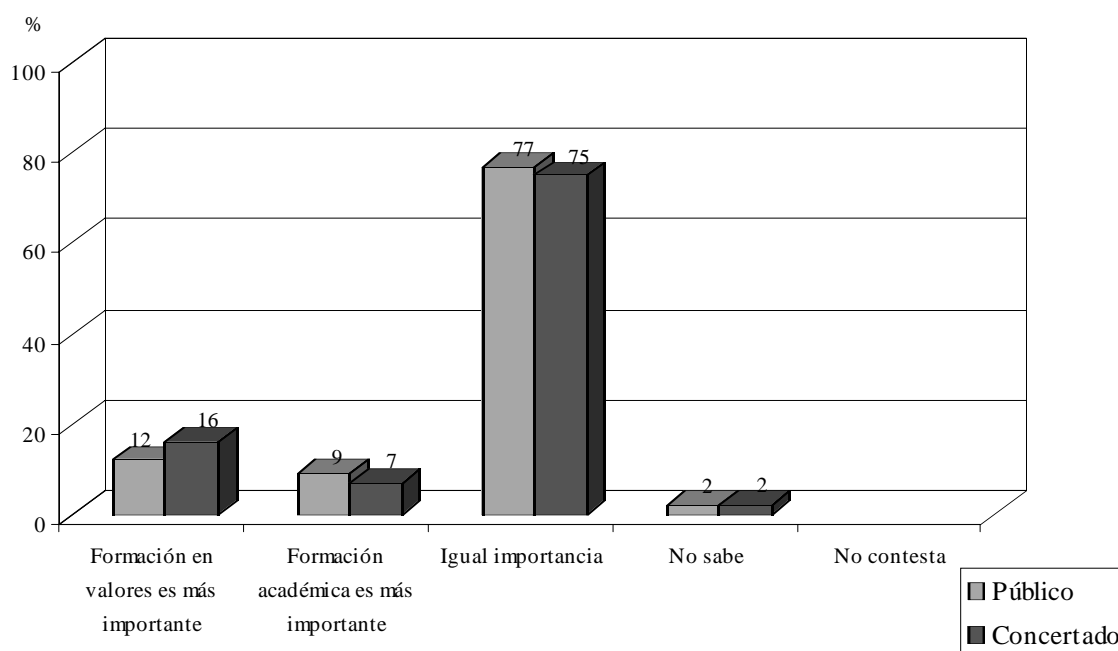


Estos resultados difícilmente permiten discriminar diferencias significativas que no sean debidas al efecto del muestreo entre la importancia adjudicada a los diversos aspectos en función de otras características de los entrevistados. En todos los análisis efectuados, no se han encontrado diferencias significativas entre las medias. De todas formas, a efectos ilustrativos se puede decir que los padres del sector concertado tienden a valorar de forma ligeramente superior las cuestiones señaladas para la formación en valores.

El resultado de estos datos permite sostener que existe un amplio grado de consenso en adjudicar una gran importancia tanto al componente valorativo como al componente académico de la educación, en consonancia con un modelo de escuela que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos, y que trate de inculcar a los alumnos capacidades y esquemas valorativos que les permita relacionarse de una forma tolerante con su entorno.

No obstante, dado que se esperaba poco probable que una cantidad significativa de padres considerara poco importante cualquiera de las opciones aisladamente, el cuestionario introducía una pregunta de resumen en la que se inducía a los entrevistados a posicionarse en uno u otro extremo. Con esta pregunta se pretende indagar si, a pesar de las puntuaciones altas, existe una tendencia marcada hacia uno u otro tipo de objetivos generales de la educación. En concreto, se preguntaba a los entrevistados si consideraban que para el caso del propio hijo, tenía más importancia la formación académica, la formación en valores o si ambas tenían la misma importancia. Dado que la formulación de esta pregunta se realizaba justo a continuación de la especificación de los cuatro aspectos de lo que hemos llamado educación académica y educación en valores, se asume el correcto entendimiento de estos términos que pueden resultar ambiguos en otros contextos.

Gráfico 1.7: Opinión sobre la importancia de la formación académica y la formación en valores.
Porcentaje según tipo de centro



En consonancia con los resultados anteriores, las respuestas a este tema se concentran en la opción intermedia. Un 76% de los encuestados considera que ambos aspectos tienen la misma importancia, un 14,3% considera que la formación en valores es más importante, mientras que el porcentaje de padres que le da más importancia a la formación académica se reduce al 8%. De esta forma, ante una gran mayoría que está a favor de un sistema educativo principalmente comprensivo, existe una minoría situada en los dos extremos contemplados. Si bien este tipo de opiniones tiene cierta relación con el nivel de estudios y la ocupación de los padres, en el gráfico anterior, en el que se separan a los padres del sector público y concertado, cabe decir que en los centros concertados existe un ligero mayor porcentaje de personas que

creen que la formación en valores es más importante. Por otra parte, según los niveles educativos que cursa el hijo, cabe decir que en la Educación Infantil sube sensiblemente el porcentaje de personas que piensan que la educación en valores es más importante para sus hijos, que asciende hasta el 19%.

Tabla 1.2: Opinión sobre la importancia de la formación académica y la formación en valores, según tipo de centro y nivel de estudios del hijo (% de respuesta)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
La formación en valores es más importante	19,3	10,3	11,5	14,1	16,8	14,4
Tienen las dos la misma importancia	71,8	79,9	78,1	71,8	76,6	71,5
La formación académica es más importante	8,4	7,7	8,9	14,1	6,1	11,5
No sabe	0,5	1,6	0,5			2,3
No contesta		0,5	1,0		0,5	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

2. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE VALORES RESPECTO A LA EDUCACIÓN

Los resultados de este análisis descriptivo ofrecen un primer panorama de las principales opiniones de los andaluces respecto al modelo de educación que quieren para sus hijos. Se puede sostener que las opiniones vertidas corresponden mayoritariamente a un sistema de valores principalmente tolerante, en el que las familias puedan realizar elecciones en cuestiones relevantes como la religión, favorable a estilos educativos no autoritarios, tendente a la participación y proclive hacia una formación amplia de la persona.

Aunque cabe pensar que los distintos aspectos tratados no son independientes entre sí, se puede plantear la hipótesis de que ciertas opiniones, sobre todo las extremas, presentan interrelaciones lógicas. Por ejemplo, las personas más autoritarias respecto a la disciplina con los hijos pueden corresponder a aquellas que prefieren delegar en el centro las responsabilidades educativas. Del mismo modo, una hipótesis razonable es que las distintas opiniones se distribuyen de forma diferente según características culturales de las familias, que a su vez están estrechamente relacionadas con las socioeconómicas.

El conjunto de variables utilizadas permite realizar un acercamiento más en profundidad a las características de las familias respecto a este conjunto de opiniones, de forma que ofrezca la posibilidad de definir sistemas de valores relativamente homogéneos. Más concretamente, las preguntas que pueden hacerse para responder a este objetivo serían:

- ¿Existe alguna relación entre las opiniones sobre religiosidad, disciplina, participación y enfoque comprensivo o académico de la educación?
- ¿Qué intensidad tienen las relaciones entre este tipo de opiniones?
- ¿Es posible obtener un perfil definido de las familias respecto a las opiniones ideológicas sobre el modo de educación de sus hijos? Esto es, ¿se puede construir una tipología de familias que responda a concepciones típicas marcadas?

- En ese caso, ¿qué cantidad representan los tipos de familias definidos? Y, en última instancia, ¿cómo se caracterizan los distintos tipos respecto a otras cuestiones, tales como el nivel de estudios, la ocupación o la ideología política?

En definitiva, de lo que se trata es de dibujar un mapa de las percepciones de las familias con respecto a la filosofía de la educación a aplicar en el centro de estudios de los hijos. Esto se realizará mediante la utilización de algunas herramientas de análisis multivariante que permitan contestar total o parcialmente a cada una de las cuestiones planteadas. En primer lugar, se realiza una exploración de las relaciones entre las distintas variables. Seguidamente, se construye una tipología de individuos y, por último, se procede a la descripción de la tipología. Para cada uno de los análisis se incluye una breve explicación de las herramientas estadísticas a utilizar y una presentación gráfica de los resultados.

2.1. Las principales dimensiones de los componentes valorativos

Uno de los problemas que conlleva la observación de diversos aspectos de la realidad medidos a través de variables es la contemplación simultánea de diversos grupos de datos. En este caso, nos encontramos con un conjunto de fenómenos valorativos que pueden observarse de forma independiente. Esto nos ha llevado a una somera descripción de distintos tipos de opiniones, que si bien tiene valor en sí misma, presenta la limitación de la desagregación, pudiéndose comprobar ciertas hipótesis causales con otras variables consideradas relevantes, como es la distribución diferencial de las opiniones por tipo de centro.

Una alternativa para facilitar la observación de la complejidad de la realidad es la utilización de técnicas estadísticas de reducción de datos, mediante procedimientos de escalamiento óptimo. El tipo de análisis que aquí se utiliza es el Análisis de Componentes Principales para datos no lineales, adecuado para dar cuenta de pautas de variación en un conjunto de variables con medidas de medición diferentes, y que será utilizado en otros apartados de este trabajo².

Las opiniones sobre las que interesa observar su interrelación corresponden a las observadas por separado en los apartados anteriores, que se identifican del siguiente modo:

- Enseñanza religiosa: Opinión sobre la inclusión de la religión en los centros de enseñanza (recodificada en tres categorías).
- Disciplina: Opinión sobre el tipo general de disciplina a aplicar en el centro.
- Castigos: Opinión sobre los tipos de castigos a aplicar en los hijos.
- Participación: Opinión sobre la participación o confianza en el centro.
- Tipo de formación: Opinión sobre la importancia de la formación en valores o formación académica.

La inclusión de este conjunto de variables valorativas en el análisis permite reducirlas a dos dimensiones, que en conjunto explican el 50% de la variabilidad contenida en la información original. Respectivamente, los autovalores observados son 0,3 para la primera dimensión y 0,2 para la segunda.

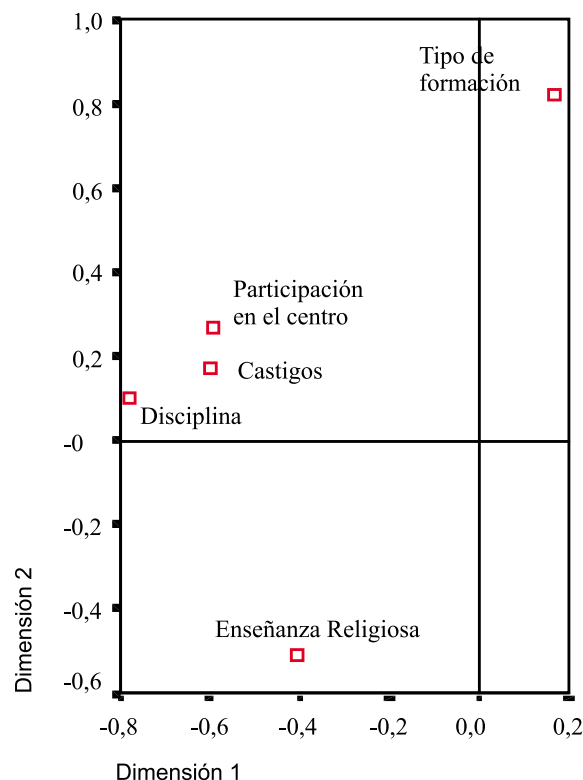
El Gráfico 1.8 muestra la contribución de las variables a la formación de las dos dimensiones. La primera dimensión, observada en el eje horizontal, está formada por las variables disciplina, castigos y participación en centro. Esto da cuenta de un primer aspecto de la formación de la estructura ideológica de la educación, en la que las opiniones vertidas a estas preguntas tienden a agruparse. En términos simples, esta dimensión refleja

2. Una descripción de las técnicas de reducción de datos para niveles de medición nominal y ordinal, así como de su combinación con los procedimientos de clasificación, puede verse en el número monográfico de la revista *Papers* (VV.AA., 1996). La exposición de la técnica aquí empleada se recoge en (Norussis, M.J., 1997). Una explicación más detallada de las técnicas estadísticas utilizadas en este trabajo puede verse en el anexo metodológico.

las opciones de las familias por los medios que deben utilizarse para conseguir los fines de la educación. Se interpreta por tanto como el componente instrumental: la forma de actuación que los padres consideran como más adecuada para el trato con sus hijos en el centro.

La segunda dimensión, observable en el eje vertical del gráfico, está formada por las variables referidas a la enseñanza religiosa y, sobre todo, por las opciones sobre el tipo de formación, referido a la importancia de la formación académica y la formación en valores. Esta segunda dimensión resume la componente expresiva de la concepción de la educación, es decir, el tipo de objetivos generales al que se debe orientar la tarea educativa. En este sentido, cabe decir que mientras en la primera dimensión las tres variables puntúan en el mismo sentido, en esta segunda se encuentran en polos opuestos, esto es, cierto tipo de opciones por el papel de la religión se oponen a otras referidas al papel de la formación académica o en valores.

**Gráfico 1.8: Análisis de componentes principales
(contribución de las variables a las dimensiones)**



Por otra parte, la estructura de la interrelación de las respuestas en ambas dimensiones, que reúnen los aspectos instrumental y expresivo de la educación, se reflejan en el Gráfico 1.9. Aquí se puede apreciar tanto la puntuación que obtiene cada tipo de respuesta, como las interrelaciones entre ellas en términos de lejanía o cercanía respecto a cada dimensión. Por una parte, en la primera dimensión se oponen claramente dos tipos de respuestas. Las respuestas que señalan la preferencia por un tipo de disciplina firme en el centro de estudios están próximas a aquellas que optan por la aplicación de castigos físicos cuando es necesario, así como aquellas que prefieren un centro en el que no tengan que preocuparse por la educación de los hijos. En menor medida, en esta dimensión también puntúan en el mismo sentido, aunque en menor medida, las respuestas que optan por la obligatoriedad de la religión.

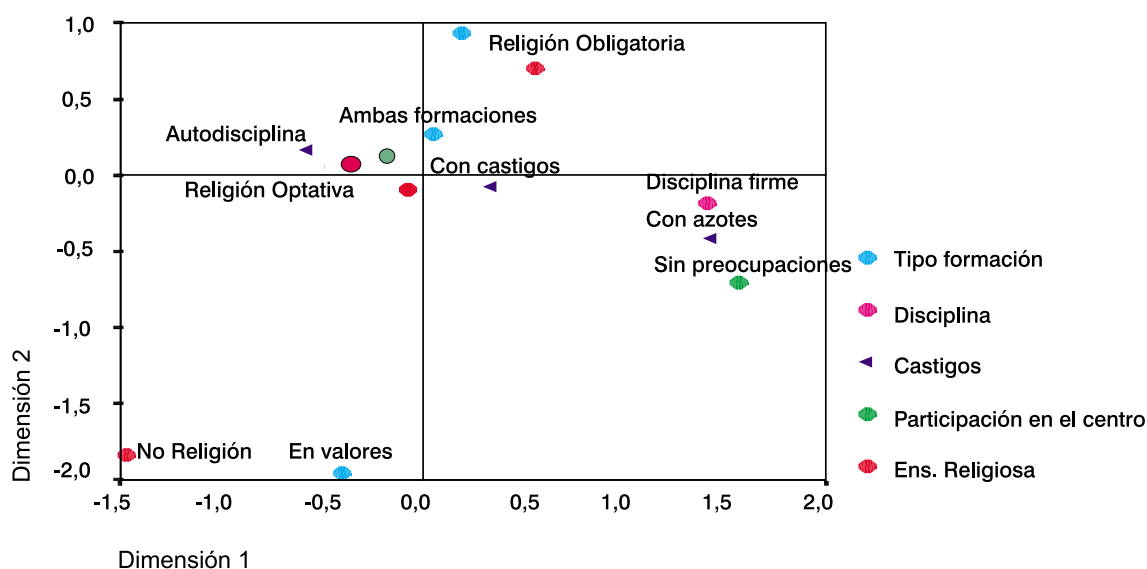
En el otro extremo, están en situaciones cercanas a las respuestas que se centran en la preferencia por fomentar la autodisciplina, las que prefieren no castigar nunca, y las que se refieren a un tipo de centro en el que se pueda participar en la educación. También en esta dimensión, en el eje horizontal están las respuestas respecto a la aplicación de las clases de religión a las familias y estudiantes que lo deseen, o las respuestas de no entrar nunca en los temas de religión, aunque más lejanamente.

En la segunda dimensión, que aparece en el eje vertical, se agrupan ciertas respuestas a las preguntas referidas a la religión y la preferencia por la educación en valores o la educación académica, a la que hemos llamado como resumen tipo de formación. Aquí también se aprecian claramente dos extremos: en la parte superior del gráfico se observa que la respuesta que concede más importancia a la formación académica está cerca de aquella que considera que la religión debe ser obligatoria. En el extremo opuesto, las respuestas que optan por la mayor importancia de la educación en valores se encuentran muy cerca de la creencia de que en los centros no se debe entrar en temas de religión. Por último, dentro de esta dimensión aparece un grupo central, que reúne a los valores intermedios de estas preguntas. Esto es, la respuesta referida a que la formación en valores tiene igual importancia que la formación académica está cerca de la respuesta referida a que se debe ofrecer enseñanza religiosa sólo a las familias o estudiantes que lo deseen. Del mismo modo, cerca de estas respuestas están también las opciones que prefieren un tipo de castigos que no emplee la fuerza física.

En conclusión, esto nos provee de un resumen del modo en que se relacionan las opiniones sostenidas por los padres sobre ciertos aspectos referidos a la forma de entender la práctica y los objetivos de la educación para sus hijos. Se traduce en ciertos perfiles perceptuales en términos de coexistencia de opiniones, que muestran la composición ideológica de la educación en Andalucía. Por una parte, existe un tipo de opinión caracterizada por preferencias por estilos disciplinarios autoritarios, en los que se empleen castigos físicos cuando es necesario y que, igualmente, prefieren un modo de educación delegado en los centros de estudio, sin tener que preocuparse excesivamente de las cuestiones que atañen a la educación. Este tipo se opone claramente a la opinión que sostiene un perfil ideológico más tolerante y participativo, esto es, que prefieren un centro en el que se fomente la autodisciplina, están a favor de no castigar nunca a los hijos, sino intentar convencer, y desean intervenir en el centro en la educación de los hijos.

Por otra parte, teniendo en cuenta la segunda dimensión, existe una opinión en la que coexiste la preferencia por la enseñanza de un sistema de valores totalmente laico, en el que la formación de la personalidad es más importante que las materias académicas. Frente a ésta existe una opinión marcadamente opuesta, basada en un sistema de valores de carácter fundamentalmente religioso, en el que el tipo de formación preferido es el que se basa en materias académicas tradicionales. Esto da cuenta de que, para este tipo de opinión, la formación ética y moral de los hijos se incluye en la inculcación de valores religiosos a través de la asignatura de religión. Además, en esta dimensión, cabe decir que el primer tipo de opinión es el que aparece como más independiente, con valores alejados de las otras respuestas, mientras el segundo tiende a asociarse con las respuestas que tienen que ver con el estilo instrumental más autoritario.

Gráfico 1.9: Análisis de componentes principales
(Coordenadas de las respuestas en las dimensiones)



2.2. Construcción de una tipología de familias respecto a las opiniones sobre la educación

Lo anteriormente expuesto da cuenta de la forma en que se interrelacionan las distintas opciones y, del mismo modo, sugiere pistas para la construcción de tipos de familias caracterizados por una determinada visión de la educación. Sin embargo, el análisis efectuado no ofrece una cuantificación de los tipos sugeridos. Para ello se ha procedido a la segmentación de la muestra original de individuos a partir de las puntuaciones obtenidas en las dos dimensiones anteriores. Esto se ha realizado mediante el empleo del procedimiento de formación de conglomerados, adecuado para agrupar casos cuando no se tienen preestablecidos los criterios de agrupación. La lógica de la segmentación mediante la formación de conglomerados se basa en la asignación de casos de forma que sean lo más homogéneos o parecidos dentro de cada grupo, y lo más heterogéneos entre los distintos grupos. Para ello se realiza una clasificación automática de casos en función de las diferencias de variabilidad encontrada en las puntuaciones a las dos dimensiones.

El análisis anterior mostraba la existencia de dos polos de respuestas para la dimensión instrumental y la dimensión expresiva. De acuerdo con la observación realizada, parece que la agrupación más coherente es la que corresponde con cuadrantes positivos y negativos del gráfico, en los que coincide en términos generales el polo más autoritario respecto a los medios, y el más favorable a los objetivos académicos y la obligatoriedad de la religión. Por otra parte, en los cuadrantes negativos se sitúan las respuestas más favorables a la participación y la autodisciplina, junto a las opiniones partidarias de una educación laica basada en valores. No obstante, dado que estas dos últimas respuestas obtienen puntuaciones muy altas, parece adecuado pensar que conforman un tipo de opinión específico, que básicamente comparte los rasgos de la primera dimensión, pero se diferencia de otra opinión en la que coexiste cierta cercanía del plano negativo en la dimensión instrumental, y del plano positivo en la dimensión expresiva.

De esta forma, se ha procedido a la agrupación de casos en tres conglomerados que, tal como se observa, recogen en gran medida la tipología propuesta y que, del mismo modo, reúnen una cantidad de casos que concuerda con las distribuciones de las respuestas vistas individualmente. La agrupación se interpreta en términos de concepciones típicas lógicamente coherentes respecto a las dos dimensiones observadas en las valoraciones de la educación. A continuación se describen los perfiles de los tipos de casos en cuanto a la prevalencia de opiniones, así como a la cantidad relativa que representan.

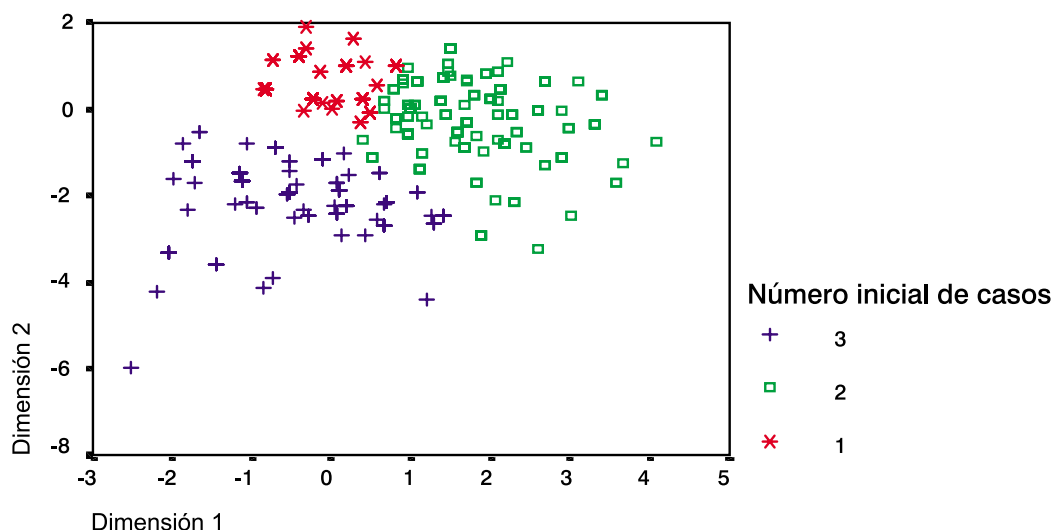
Tabla 1.3: Centros de los conglomerados finales

	Conglomerados		
	1	2	3
Dimensión 1	- 0,38	1,58	- 0,74
Dimensión 2	0,50	- 0,19	- 1,86

Tabla 1.4: Número de casos en cada conglomerado

	No ponderado	Ponderado
Conglomerado 1	1481,000	1534,886
Conglomerado 2	518,000	457,412
Conglomerado 3	390,000	425,072
Válidos	2389,000	2417,370
Perdidos	0,000	0,000

**Gráfico 1.10: Distribución de tipos en las 2 dimensiones
(Análisis de conglomerados)**



- **Tipo 1:** La dimensión primera tiene un centro con puntuación negativa en el grupo 1, lo cual coincide con aquellas opiniones más favorables a la participación, contrarios a los castigos o a imponer castigos de tipo físico, y partidarios de centros en los que se fomente la autodisciplina. La dimensión 2 puntúa con valores positivos, con lo cual se ve que este grupo está alejado de la opinión más extrema, representada por los valores negativos. Se puede sostener por tanto que son más bien favorables a la religión, y consideran que la educación en valores es igual de importante que una educación más académica.

Esto nos permite caracterizar esta tipología de padres como tolerantes, partidarios de una forma de interacción con los hijos basada en el respeto de las opiniones de los estudiantes, con opciones por castigos relativamente leves. En términos cuantificables este es el grupo mayoritario, reuniendo al 63,5% de la muestra, y representa por tanto la concepción socialmente dominante de educación.

- **Tipo 2:** Los valores centrales de la dimensión 1 se sitúan en el polo positivo, que es el correspondiente a puntuaciones que señalan una mayor disciplina en el estilo de dirección del centro y mayor preferencia por los castigos más severos. En este mismo grupo, la dimensión 2 obtiene un valor central muy bajo, lo cual indica que no existe un perfil definido sobre la cuestión expresiva que incluye la religión, pero que relativamente está mucho más cercano a las opiniones que sostienen una formación ética y moral basada en valores religiosos, así como una organización tradicional del curriculum.

Este grupo representa una minoría, aunque bastante bien definida, que reúne al 19% de la población, y que cabe calificar como de familias con una concepción tradicional de la educación, en la que predomina una tendencia autoritaria en los modos de relación con los hijos.

- **Tipo 3:** Está formado sobre todo por aquellas familias que son contrarias a la inclusión de la religión en los centros, y que además creen que la formación en valores es más importante que la formación académica. Este grupo también se caracteriza por presentar opiniones cercanas a las del grupo 1 respecto a la disciplina y la participación, aunque se diferencia de él en el papel adjudicado a la religión y las finalidades últimas de la educación. Es por tanto la minoría partidaria de una concepción más progresista de la educación, vinculada a lo que se puede llamar como modo de educación alternativo al sistema tradicional, que en términos cuantificables representa al 17,5% de la muestra.

Cabe hacer cierta matización respecto a la interpretación de la tipología, ya que la segmentación de la muestra conduce a una simplificación de la realidad. Este procedimiento ofrece pistas relevantes para la identificación de perfiles típicos, y da cuenta de la distribución de estos perfiles en la población andaluza con hijos en el sistema educativo. No obstante, la cuantificación hay que entenderla en términos de las

concepciones dominantes, y de la polarización de cuestiones relativamente minoritarias, pero que tienen cierto peso socialmente relevante. Por tanto, hay que tener en cuenta que los porcentajes mencionados agrupan a personas proclives a dichas concepciones, pero que dentro de ellos se encuentra una heterogeneidad o cierta mezcla de aspectos valorativos. Esto es lo que indicaba la validez del análisis de las dos dimensiones, que recogían el 50% de la variabilidad, así como la observación por separado de cada una de las variables que se hizo en los puntos iniciales.

2.3. La caracterización del perfil de los tipos de familias

Otra de las ventajas de este tipo de análisis reside en que la construcción de tipologías de familias relativamente homogéneas respecto a las ideas de la educación permite dar un paso más en la descripción del mapa valorativo de los andaluces respecto a la educación de sus hijos. Esto es, la caracterización de cada uno de los tipos en función de la presencia de características sociales que los definen como agregados más o menos identificables en cuanto a su definición sociológica. En las tablas 1.5 a 1.7 se presenta la distribución de cada uno de los tipos respecto a la pertenencia a sectores educativos, ideología política y perfil socioeconómico, que se comentan a continuación:

- El tipo 1 tiene una presencia uniforme en los centros públicos y concertados. Corresponde mayoritariamente a situaciones políticas de centro y centro izquierda, con muy escaso porcentaje en el centro derecha. Son fundamentalmente católicos no practicantes, y existe un escaso porcentaje de indiferentes y no creyentes. En términos de nivel de estudios, se sitúan principalmente en los niveles de primaria y secundaria, y no tienen un perfil ocupacional definido.
- El tipo 2 tiene una presencia más acusada en los centros concertados. De este modo, se puede decir que la clientela de estos centros se caracteriza por presentar una mayor concentración de esta tipología de padres que lo que cabría corresponderle en una distribución equitativa, en la que el tipo de centro no definiese a las familias respecto a sus concepciones sobre la educación. Ideológicamente se sitúan también en el centro y el centro izquierda, no presentando diferencia significativa con el grupo anterior. La derecha y centro derecha, que aparecen recodificadas en la tabla debido al escaso porcentaje de respondentes situado en la posición ideológica más extrema, reúnen en este tipo a una cantidad similar a la de los dos otros grupos. Respecto a las creencias religiosas manifestadas, también son mayoritariamente religiosos, con una mayor proporción que se declaran religiosos practicantes. En cuanto al nivel de estudios, corresponden a familias con una frecuencia más acusada en los estudios primarios, y sobre todo en menos de primarios, en detrimento de los estudios medios.
- El tipo 3 es el que más se aleja de las características anteriores en términos ideológicos, educativos y ocupacionales. Existe una mayor cantidad de personas pertenecientes a posiciones de centro- izquierda, y del mismo modo se reduce el número de católicos, tanto practicantes como no practicantes, aumentando de forma apreciable aquellos que se declaran indiferentes, y sobre todo no creyentes. La formación de estas personas está mucho más concentrada en niveles medios, y sobre todo universitarios, así como en ocupaciones con mayor nivel de cualificación, con escasa cantidad de obreros industriales y no cualificados.

Como conclusión, cabe decir que las dos primeras tipologías de padres presentan perfiles socialmente más homogéneos, con diferencias sólo acusadas en el nivel de estudios. Al contrario se observa claramente que el tipo de padres más progresista corresponde principalmente a ideología de centro izquierda, niveles de estudios altos y ocupaciones con más alto nivel de cualificación o correspondientes a trabajos administrativos y de servicios. Esto es, en el sistema de valores respecto a la educación existe una clara relación entre el nivel de estudios, cuestión que determina la ocupación, en el que una más alta formación supone la lejanía de aspectos más tradicionales y autoritarios en la relación con los hijos. Por último, este análisis permite sostener que existe influencia entre la opción valorativa de los padres y el tipo de centro en el que estudian sus hijos aunque, lógicamente, la población de los centros públicos presenta un alto grado de heterogeneidad, siempre mayor que en los centros concertados, debido al mayor volumen de alumnos que estudian en ellos y su implantación en distintos ámbitos geográficos.

Tabla 1.5: Distribución por centros de los tipos de concepciones de la educación (% de respuestas)

	Concepciones sobre la educación		
	1	2	3
C. Públicos	83,4	76,7	83,0
C. Concertados	16,6	23,3	17,0

Tabla 1.6: Ideología política y nivel de religiosidad de los tipos de concepciones de la educación (% de respuestas)

		Concepciones sobre la educación		
		1	2	3
Ideología política	Izquierda	10,5	7,8	11,7
	Centro-izquierda	32,5	38,5	44,5
	Centro	46,7	42,3	35,9
	Derecha y Centro-derecha	10,3	11,3	8,0
Religiosidad	Católico practicante	27,5	30,4	20,0
	Católico no practicante	62,3	59,9	47,8
	Otras religiones	0,8	1,6	3,7
	Indiferente	5,2	5,4	12,1
	No creyente	2,2	1,2	14,5
No sabe		0,5	0,3	0,1
No contesta		1,5	1,3	1,8

Tabla 1.7: Nivel de educativo y ocupación de los tipos de concepciones de la educación (% de respuestas)

		Concepciones sobre la educación		
		1	2	3
Nivel educativo	No sabe leer	0,4	1,1	
	Menos de primarios	20,8	32,4	13,3
	Primarios	36,3	35,8	23,2
	Bachillerato	13,2	10,7	15,6
	F.P. I	8,3	5,4	6,8
	F.P. II	6,8	3,4	8,7
	Universitarios medios	7,3	5,0	15,1
	Universitarios superiores	6,5	6,2	15,6
	Doctores	0,5	0,1	1,7
Ocupación	Empresarios, directivos y profesionales	12,9	9,0	25,8
	Trabajadores administrativos	30,1	28,8	35,6
	Trabajadores industriales	26,1	25,6	18,3
	Trabajadores no cualificados	28,3	33,4	17,8
	Amas de casa	1,9	2,4	2,4
	Sin clasificar	0,7	0,8	0,1

3. EL GRADO DE ACUERDO CON LOS CAMBIOS DE LA LOGSE

3.1. Integrar frente a segregar

Otra de las cuestiones relevantes en las actitudes de los andaluces respecto a la educación, es la opinión respecto a las principales cuestiones derivadas de la reorganización impulsada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La nueva reglamentación supone un cambio fundamental en la filosofía de la educación, de acuerdo con los principios fundamentales expresados en

ella, que establecen una relevancia del pleno desarrollo del alumno, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia y la libertad, junto a la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo (CIDE, 1995).

Gran parte de la filosofía de la LOGSE se resumía en el apartado anterior, en los aspectos que hemos denominado formación en valores. De este modo, hemos observado el consenso general de las familias en otorgar una gran importancia a todos ellos. Pero por otra parte, el desarrollo de la LOGSE plantea la adopción de ciertas medidas en la reorganización del sistema educativo, de acuerdo con algunos principios implícitos en su planteamiento. Uno de estos principios es el de la integración de los alumnos frente a su segregación, de acuerdo con los planteamientos modernos de organización de los sistemas educativos (Fernández Enguita, M., 1990)³.

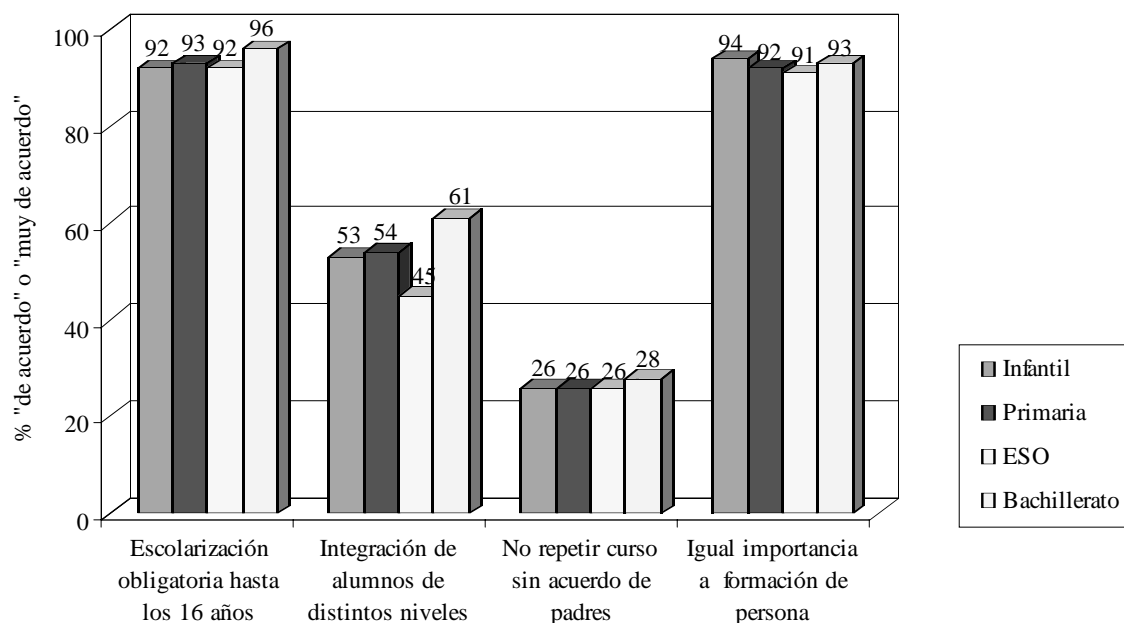
La LOGSE supone un avance en la organización del sistema educativo español en el sentido de intentar mantener a los ciudadanos en unas condiciones de igualdad respecto a la educación. Esto es, garantizar unos servicios educativos mínimos para todos, hasta un momento en la vida de la persona que favorezca la igualdad de oportunidades. Al contrario, el sistema educativo español anterior a los años 70 separaba al conjunto de estudiantes a edades muy tempranas, en torno a los 10 años, estableciendo un canal educativo secundario al que accedían las minorías, y por otra parte una continuidad residual en la escuela de una gran franja de la población, con salidas muy tempranas al mercado de trabajo. A principios de la década de los 70, la Ley General de Educación marca un hito al implantar una Educación General Básica unificada hasta los 14 años. (Moncada, A., 1989). Éste era el primer paso hacia el intento integrador del sistema educativo. Sin embargo, seguía existiendo un desfase entre la edad legal de acceso al trabajo establecida en 16 años, y la finalización de la EGB. Además, se obligaba a los alumnos a decidir su estrategia educativa a edades tempranas, y seguía manteniéndose una segregación de hecho debido tanto a la valoración social como a los mecanismos diferentes de acceso a la Formación Profesional y el BUP.

A partir de la promulgación de la LOGSE, se avanza un paso más en el objetivo de la integración, para lo cual se establecen ciertos mecanismos. El primero de ellos es adecuar el sistema de educación obligatoria a la edad de trabajo, ampliando la escolarización hasta los 16 años. Del mismo modo, mediante el aumento de la edad de escolarización obligatoria, se sitúa a los alumnos en posiciones de igualdad relativa a edades más tardías, tratando de impedir una excesiva separación temprana en términos formativos, y postergando las decisiones sobre estrategias educativas. Pero del mismo modo, la concepción de la educación que subyace en la LOGSE supone un tratamiento distinto del fracaso escolar. En concreto, se ponen limitaciones a la repetición de curso en los niveles inferiores, para lo cual además cuenta de forma determinante la decisión de los padres, intentando impedir la división de alumnos en términos de rendimiento escolar. Esto lleva implícita la mezcla de alumnos con distintos niveles de capacitación en los mismos cursos, a lo cual se une el principio de no separar a la población estudiantil en grupos que presentan distintos niveles de rendimiento, tal como se había realizado frecuentemente de manera informal en el antiguo sistema educativo. Ello se compensa ahora mediante el tratamiento especializado de alumnos con problemáticas específicas a través de servicios adicionales, como las aulas de integración.

La realización de esta encuesta ha permitido sondear la apreciación de los usuarios del sistema educativo respecto a esta serie de cuestiones. Una vez que se ha observado el acuerdo básico de la mayoría de los padres respecto a la filosofía de la LOGSE, resta indagar la opinión sobre algunas medidas organizativas tendentes al objetivo de la integración. De esta forma, se ha preguntado a los padres sobre el grado de acuerdo acerca de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, la mezcla de alumnos con distintos niveles en las aulas, y las limitaciones a la repetición de curso. Por último, se pedía la valoración global del planteamiento de la LOGSE.

3. El concepto integración se entiende aquí como aquella opción, implícita en la ordenación educativa, que se inclina por el mantenimiento de todos los alumnos en el sistema, de forma unificada, durante un período de escolarización mínimo que coincide normalmente con la edad legal que posibilita la entrada en el mercado de trabajo. Al contrario, la segregación del sistema educativo supone la separación de los alumnos en términos espaciales, curriculares o de carrera profesional reglada en edades tempranas.

**Gráfico 1.11: Grado de acuerdo con las medidas LOGSE.
Porcentaje según nivel de estudios del hijo**



Los resultados muestran un consenso generalizado respecto a la escolarización obligatoria hasta los 16 años, así como al objetivo de otorgar igual importancia a tanto a la formación de la personalidad del estudiante como a su formación académica, con respuestas en torno al 95% que muestran estar de acuerdo o muy de acuerdo con ambas cuestiones. Además, el consenso se mantiene en todos los padres con independencia del nivel educativo en el que estudia su hijo.

Sin embargo, existe un contraste marcado con el grado de acuerdo que presentan las otras dos cuestiones. Las personas que están a favor de la integración de alumnos de distintos niveles de formación en las mismas aulas son el 50% del total, con cierta variación dependiendo de los niveles de estudios de los hijos. Están algo menos de acuerdo los padres con hijos en Educación Secundaria Obligatoria, lo cual da cuenta de que en este nivel es donde más se percibe la problemática de la diferencia de niveles entre alumnos.

Por otra parte, la cuestión de las limitaciones a la repetición de curso es la que presenta un menor grado de acuerdo, con sólo un 25% de los padres que manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo, lo cual se mantiene en los distintos niveles educativos. De esta forma, se puede sostener que la promoción escolar se concibe sobre todo como un asunto de carácter técnico, cuya ejecución los padres la adjudican principalmente a los profesores. Los padres prefieren unos controles mínimos de calidad que garanticen la adquisición de conocimientos requeridos en los distintos cursos, para lo cual se renuncia a la decisión sobre la repetición del curso del hijo. En definitiva, esto da cuenta de que para la mayoría de los padres la idea de la promoción educativa va unida a un rendimiento escolar óptimo. No obstante, hay que matizar las posibilidades de participación de la familia en las decisiones sobre la promoción de sus hijos. Estas cuentan sobre todo en las etapas educativas iniciales, concretamente en la Educación Infantil y Primaria, y en todo caso el criterio del profesor juega un papel importante en la promoción del alumno de un curso a otro.

3.2. La valoración general de la LOGSE

A partir de la exposición de las cuestiones anteriores, se pidió a los padres de alumnos la valoración del planteamiento de la LOGSE. Siendo conscientes de la dificultad de este asunto para ser entendido por el ciudadano medio, la inclusión de aspectos tanto finalistas como organizativos del nuevo sistema educativo a lo largo del cuestionario, permite interpretar la opinión de los padres con cierto grado de fundamentación. Además, hay que tener en cuenta que los usuarios entrevistados tenían hijos cursando estudios en alguna de

las etapas establecidas por la LOGSE, por lo cual, además de los profesionales de la enseñanza, en principio parece el sector de población más adecuado para valorar su funcionamiento global.

Previamente, hay que resaltar el grado de conocimiento de la LOGSE por parte de los padres como condicionante de las respuestas que se observan a continuación. Existe un 20,4% de personas que no tienen opinión en este asunto, que se sitúan mayoritariamente en aquellos padres con niveles de estudios bajos, y del mismo modo en aquellos con hijos en Educación Infantil, donde el porcentaje sube hasta el 30%. Esto da cuenta del hecho de que es necesario un mayor nivel de información y sensibilización de los usuarios, sobre todo los de escaso nivel de estudios. Para este argumento hay que añadir que existe un 15% de padres que no saben que sus hijos estudian en el nuevo sistema, que aumenta a un 19% en los padres del sector público.

Gráfico 1.13: Valoración de la LOGSE

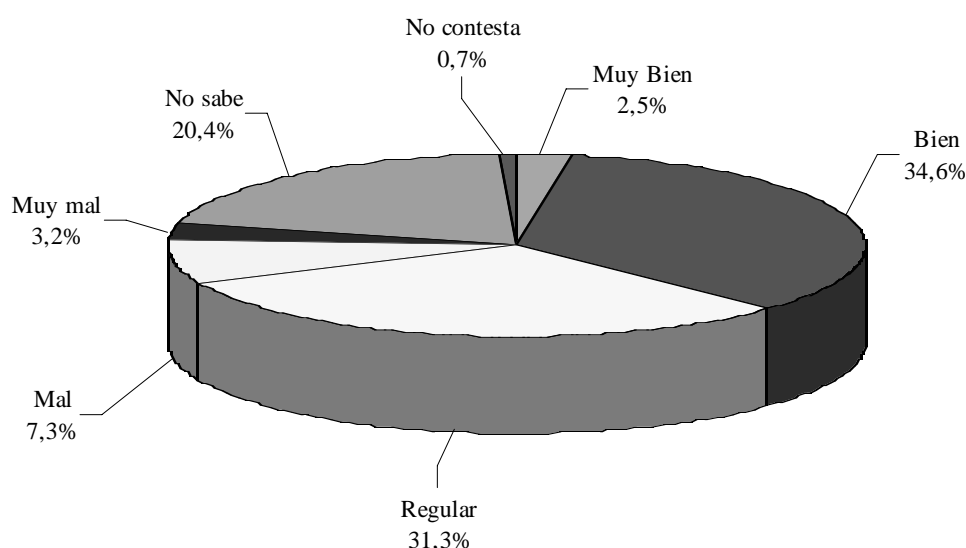
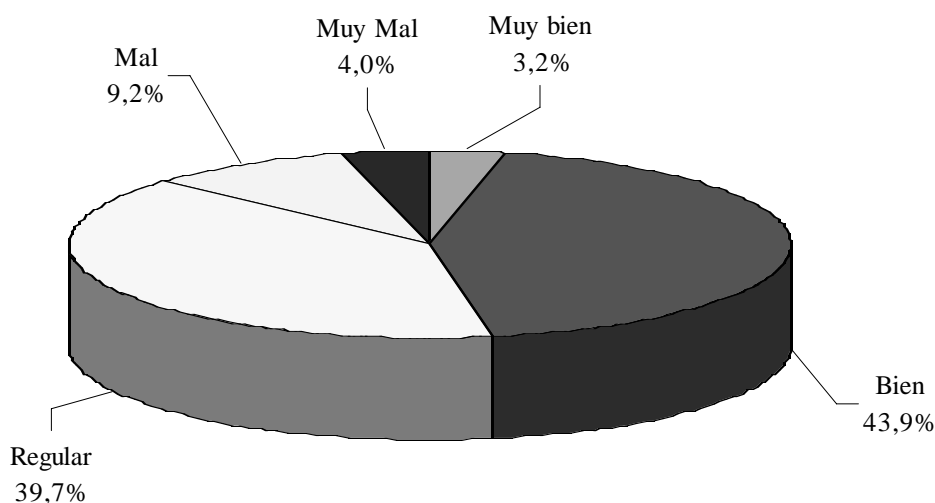


Tabla 1.8: Valoración de la LOGSE, según el nivel de estudios del respondente (% de respuestas)

	Nivel de estudios del respondente			
	Menos de primarios	Primarios	Medios	Universitarios
Muy mal	2,1	3,5	4,7	7,2
Mal	6,5	6,2	8,3	11,7
Regular	26,2	31,1	33,6	37,4
Bien	38,0	34,8	32,9	29,3
Muy bien	2,5	2,6	2,8	3,6
No sabe	23,8	21,4	16,9	10,0
No contesta	1,0	0,4	0,8	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

De este modo, la apreciación de la valoración de la LOGSE se puede realizar más acertadamente a partir de las respuestas que emiten alguna valoración. En el Gráfico 1.14 se presenta la distribución de las respuestas, eliminando a aquellos que manifiestan no tener opinión o que no contestan. En términos generales, se puede decir que resulta valorada positivamente, con un 47,1% de personas que contestan bien o muy bien. La respuesta regular hay que interpretarla en principio como una respuesta neutra, aunque hay que tomarla con cautela, ya que normalmente las respuestas valorativas referidas a los servicios públicos, y situadas en los ítems intermedios, pueden ir asociadas a imágenes negativas de la Administración.

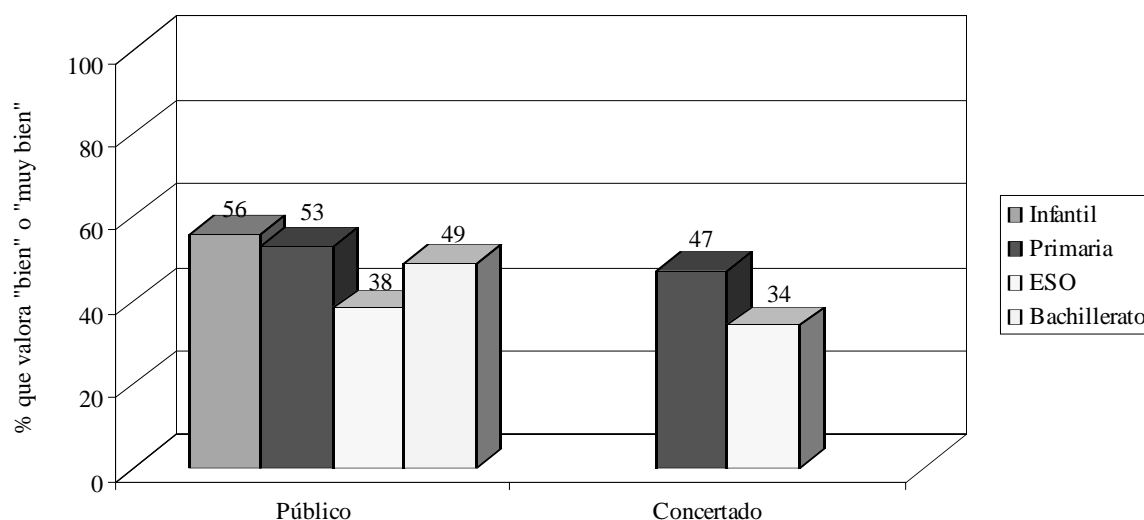
Gráfico 1.14: Valoración de la LOGSE



Por otra parte, en el Gráfico 1.15 se presenta la aceptación en general de la LOGSE en ambos sectores, público y concertado, y en los niveles educativos incluidos en cada uno de ellos. Entre los distintos niveles educativos, se observa que la LOGSE es mejor valorada por los padres con hijos en los niveles de Educación Infantil y Primaria, y algo menos en Bachillerato, con contestaciones que mayoritariamente se acercan o superan el 50% de respuestas situadas en bien o muy bien. Al contrario, los padres que la valoran más negativamente son aquellos que tienen hijos realizando la Educación Secundaria Obligatoria. Parece ser pues, que es este nivel de estudios el que se asocia a ciertos problemas de ejecución, que conducen a una opinión de los padres menos favorable. Aunque este argumento es difícil de demostrar empíricamente, en otros apartados de este estudio se pone de manifiesto también como los padres con hijos en la Educación Secundaria Obligatoria reflejan una opinión más negativa respecto a los que tienen hijos que cursan otras etapas. Por otra parte, acudiendo a los debates públicos sobre calidad del sistema educativo, tanto las principales críticas sobre organización curricular y fracaso escolar como las propuestas de actuación de los poderes públicos a nivel estatal se centran más frecuentemente en este nivel educativo.

Por último, es importante resaltar que, para niveles educativos semejantes, la LOGSE es mejor valorada en el sector público. En concreto, y de forma más acusada, en el nivel de Educación Primaria hay una diferencia porcentual de 8 puntos entre ambos sectores.

Gráfico 1.15: Valoración de la LOGSE. Porcentaje según tipo de centro y nivel educativo del hijo

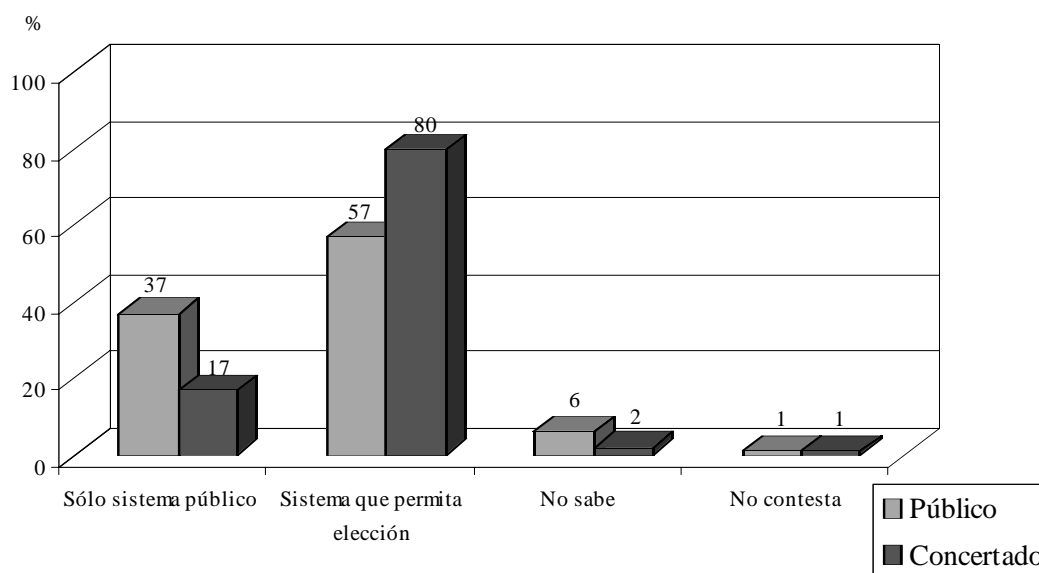


4. LA INTERVENCIÓN PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN

El acceso a la educación es un derecho constitucional garantizado por los poderes públicos. La forma efectiva de llevarlo a cabo se realiza mayoritariamente a través de la red de centros públicos, y adicionalmente a través de acuerdos con organismos privados, que son los que conforman el sector de centros privados concertados. Este apartado de las opiniones respecto a la educación se centra pues en el análisis de las opiniones sobre la existencia de un sector público y concertado, así como de la participación del Estado en la financiación de este último.

En primer lugar, la opinión mayoritaria mostrada por los padres está a favor de un sistema educativo que permita elegir entre centros públicos y concertados. En concreto, existe un 60% de padres partidarios de un sistema mixto, y un 40% de los mismos que se decantan por un sistema común de centros públicos. La opción sobre un sistema unitario es significativamente más frecuente en aquellos padres que tienen a sus hijos en el sector público, mientras que la opción por un sistema mixto es mayoritaria en los padres del sector concertado. La imagen de este último sector en los usuarios del sistema público educativo corresponde a un perfil social de clases urbanas acomodadas, que utilizan un servicio subvencionado por el Estado, tal como se comprobará en apartados siguientes, y que se puede confirmar observando la atribución de clase social de usuarios de los distintos sectores⁴. Lógicamente, los usuarios del sector concertado están mucho más a favor de la existencia de un sistema mixto que posibilite la elección. No obstante, entre estos usuarios existe un grupo que prefiere la existencia de un sistema público común, que probablemente corresponde a aquellas personas que utilizan los centros concertados por motivos de comodidad, pero que no están de acuerdo con la existencia de un sector concertado financiado con fondos públicos.

Gráfico 1.16: Opinión sobre la existencia de centros públicos y concertados.
Porcentaje según tipo de centro

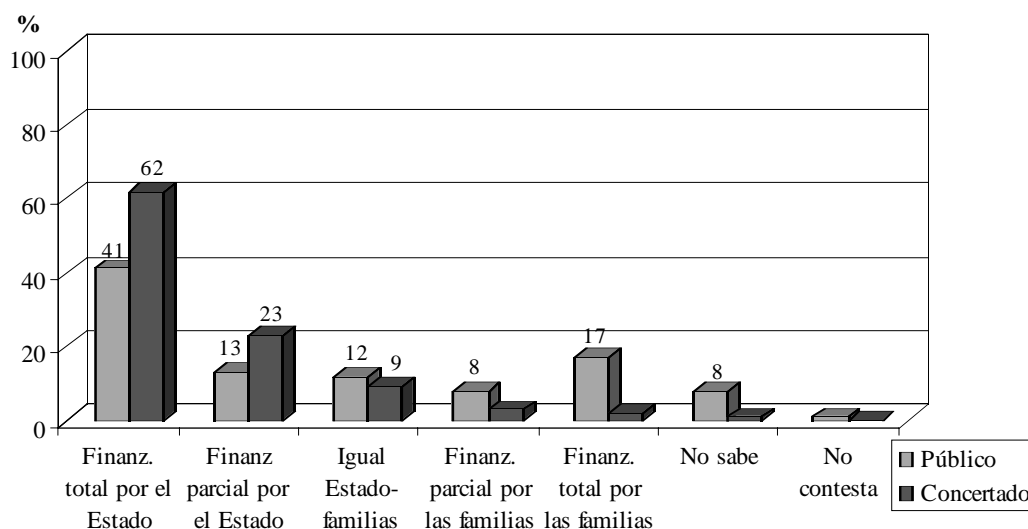


Esta serie de opiniones está en relación directa con las opciones sobre la participación del Estado y/o las familias en la financiación de los centros concertados. La lectura de esta pregunta puede realizarse haciendo algunas matizaciones. La mayor frecuencia en términos porcentuales las obtiene la respuesta que indica una financiación total por parte del Estado. Sin embargo, si se tienen en cuenta la agrupación del

4. En concreto, los padres del sector público consideran que las familias que envían a sus hijos a centros concertados pertenecen a todas las clases sociales en el 24,6% de los casos, y que pertenecen a clase media-alta en el 53,3% de los casos. Ver la Tabla 118 en la tabulación por tipo de centro, contenida en la edición electrónica de este trabajo.

resto de las respuestas, existe una mayoría que defiende la participación de las familias en la financiación total o parcialmente. Del mismo modo que en la cuestión anterior, las opiniones de los usuarios del sector público y concertado son divergentes. Mientras que en el sector público hay más de un 50% de familias que apoyan una financiación a cargo de los usuarios, en el sector concertado esta cantidad se reduce al 35%. No obstante, es significativo señalar que hay una parte de estos usuarios que indican que las familias deben participar en alguna medida en la financiación de los centros concertados, aunque la respuesta más frecuente defiende que la mayor parte de la misma corresponda al Estado. Esto es, para un importante grupo de familias del sector concertado cabe suponer que los servicios educativos que prestan sus centros presentan una característica diferente, que justifica el pago de ciertas cantidades, lo cual está en estrecha relación con el desembolso real efectuado por este tipo de familias, que en parte corresponde a servicios específicos prestados por los centros, tal como se verá en el apartado siguiente.

Gráfico 1.17: Opinión sobre la financiación de los centros concertados.
Porcentaje según tipo de centro



Para realizar un diagnóstico adecuado de la situación educativa de nuestra Comunidad Autónoma, es importante disponer de cierta información sobre la percepción de las familias respecto a la situación de sus hijos en los estudios, así como de su comportamiento en la relación con el sistema educativo. En este capítulo se abordan tres aspectos diferentes de las familias respecto a la educación de sus hijos. En primer lugar, se trata el grado de implicación de los padres con las actividades efectuadas por el sistema educativo, así como la distribución de las tareas entre los cónyuges. En segundo lugar, se contempla la percepción que tienen los padres del desarrollo de los estudios de sus hijos y de sus capacidades y aptitudes hacia los mismos. Por último, y de forma adicional, se trata el tema del gasto efectuado por las familias en distintos conceptos derivados de la relación de los hijos con los centros.

1. LA DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES EDUCATIVAS Y LA IMPLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

1.1. Distribución de tareas

No se puede decir que exista una división funcional de tareas entre padres y madres. La educación de los hijos es un asunto que sigue correspondiendo fundamentalmente a estas últimas. Su dedicación es mayoritariamente abrumadora en todos los niveles educativos y en todas las actividades contempladas. Esto ocurre especialmente en los niveles tempranos de escolarización, en concreto en la Educación Infantil y Primaria.

Las principales protagonistas en la relación con el sistema educativo son las madres. Su participación es especialmente alta en lo referido a las relaciones con el centro, en concreto, en la asistencia a las reuniones en el centro y para hablar con los profesores y tutores. Es sólo en las ayudas en las tareas escolares en las que existe mayor tendencia a la participación conjunta de ambos padres. Además, esto se mantiene en todos los niveles educativos observados, siendo sólo en el Bachillerato donde existe una mayor implicación del padre.

Por otra parte, en el sector concertado es donde existe mayor realización conjunta de tareas entre padre y madre. Este hecho, más que a la pertenencia a un tipo de centro, es debido a las características sociales de las familias. A mayor nivel de estudios de los padres, existe una mayor participación del padre en la educación de los hijos. Las diferencias observadas entre sector público y concertado provienen de que, en éste último, es donde existe una mayor concentración de familias con niveles de estudios medios y universitarios.

Tabla 2.1: Distribución de tareas educativas en la familia, según nivel educativo y tipo de centro (% de respuestas)

		Tipo de centro					
		Público			Concertado		
		Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Ayuda en tareas escolares	Más bien el padre	4,9	6,8	9,9	7,0	7,1	12,1
	Los dos por igual	20,7	25,9	13,8	15,5	34,2	18,7
	Más bien la madre	40,4	49,6	18,8	5,6	43,1	25,9
	Otro	2,5	9,2	13,8	7,0	9,0	17,4
	Ninguno	24,1	8,5	43,5	64,8	6,6	25,6
	No contesta	7,4		0,3			0,3
Asistencia a reuniones del centro	Más bien el padre	2,5	4,5	5,5	12,7	4,0	8,2
	Los dos por igual	15,9	15,2	18,5	25,4	23,2	26,2
	Más bien la madre	74,6	72,9	66,7	38,0	67,8	62,0
	Otro	3,0	2,7	0,3	1,4	0,9	0,7
	Ninguno	4,0	4,0	9,1	21,1	3,6	2,6
	No contesta		0,7		1,4	0,5	0,3
Llevar al colegio	Más bien el padre	5,4	4,7	1,6	1,4	7,9	4,0
	Los dos por igual	9,9	8,6	3,2		12,6	2,3
	Más bien la madre	64,0	47,7	11,8	4,2	43,4	6,4
	Otro	13,8	8,4	1,1		9,0	3,7
	Ninguno	6,4	29,5	82,1	93,0	26,4	82,9
	No contesta	0,5	1,1	0,3	1,4	0,7	0,7
Hablar con profesores o tutores	Más bien el padre	1,0	2,5	6,8	12,7	4,3	6,6
	Los dos por igual	13,8	16,2	15,1	19,7	26,9	28,2
	Más bien la madre	80,8	76,0	68,0	43,7	67,2	62,3
	Otro	3,0	2,9	0,8	1,4	0,6	0,7
	Ninguno	1,5	1,4	8,3	21,1	0,5	1,3
	No contesta		0,9	1,0	1,4	0,6	1,0
TOTAL		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La percepción de la distribución de tareas ofrece resultados diferentes según el punto de vista de distintos miembros de la familia. Teniendo en cuenta las variables utilizadas originalmente en el cuestionario para medir la implicación de padres y madres, mediante el Análisis de Componentes Principales y la posterior agregación en conglomerados, se ha construido una tipología de familias según la distribución de tareas entre ambos cónyuges, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.1.

Dado que el cuestionario ha sido contestado por un número significativo de padres, es posible cruzar los datos con el sexo. De esta forma, se observa que para padres y madres existen percepciones diferentes en cuanto a la distribución de tareas. Para las madres, ellas asumen la carga de la educación de los hijos. Para los padres, aunque sigue predominando la opinión anterior, es significativo señalar que desde su punto de vista, el grado de participación en las tareas aumenta. En términos subjetivos, dentro de un grupo de familias existe un desfase entre las opiniones de los padres y las madres. Para los primeros, la educación corresponde conjuntamente a ambos cónyuges en el 27% de los casos. Para las segundas, esto es así sólo en el 16%. Teniendo en cuenta lo significativo de las cifras, cabe mencionar el número de horas que cada cónyuge pasa en el hogar con su hijo y/o que tiene disponibles para asistir a las reuniones organizadas por el colegio o instituto. Puesto que entre la población elegida para la muestra el padre es quien mayoritariamente trabaja fuera del hogar, la cantidad de tiempo que permanece en éste, una vez finalizada su jornada laboral, podría equipararse a la cantidad de tiempo que la madre dedica a la misma tarea. No obstante, esta apreciación es subjetiva de igual forma que lo son los porcentajes anteriormente señalados.

Tabla 2.2: Resumen de distribución de tareas en la familia según persona que contesta (% de respuestas)

		Persona que contesta	
		Padre	Madre
Persona implicada	Madre	59,2	73,5
	Padre	7,8	3,0
	Ambos	27,1	15,9
	Ninguno	5,9	7,7

1.2. Participación

Las variables anteriores daban una pista de la participación de la familia en la educación a través de los ítems en los que se expresaba que ninguno de los conyuges realizaba cada una de las tareas especificadas. Conforme aumenta el nivel educativo del hijo disminuye la relación institucional con el centro, tanto en lo referido a asistencia a reuniones en el centro como a entrevistas con los tutores. Con el siguiente grupo de variables se observa más nitidamente el grado de implicación conjunto de las familias en la educación de los hijos a través de varios indicadores referidos a la ayuda directa al hijo y a la relación con los centros.

El primero de ellos es la frecuencia con la que se ayuda al hijo en las tareas de clase. Haciendo la salvedad de la Educación Infantil, en la que los niños realizan una serie de actividades que requieren escasos apoyos fuera del centro, la ayuda en las tareas de clase disminuye progresivamente en los niveles educativos más altos. Si en la Educación Primaria la cantidad de familias que dicen ayudar nunca o casi nunca a su hijo en las tareas es del 18%, en la Educación Secundaria Obligatoria asciende al 61% y en el Bachillerato al 78,9%. En estos dos niveles la formación escolar es una cuestión en manos de los centros, y la ayuda se reduce a una minoría de familias que dispone de suficientes conocimientos para prestar apoyo a los hijos en las materias impartidas, lo cual está en consonancia con el grado de dificultad expresado por los padres.

En la Educación Primaria es donde existe mayor implicación de los padres, que en conjunto ayudan a los hijos en las tareas de clase diariamente o algunos días a la semana en más del 68% de los casos. Donde sí se observa una diferencia importante es en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria tanto en los centros públicos como concertados. En estos últimos, la cantidad de padres que ayudan a sus hijos en algún momento es significativamente superior a la de sus equivalentes en el sector público.

Tabla 2.3: Frecuencia con que se ayuda al hijo en las tareas de clase, según nivel educativo y tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Diariamente	15,8	30,7	8,4	5,6	33,1	13,1
Algunos días a la semana	21,2	38,1	17,8	11,3	38,5	25,9
Algunos días al mes	5,4	12,6	11,2	4,2	12,4	16,4
Nunca o casi nunca	41,4	18,1	61,6	78,9	15,8	43,9
No contesta	16,3	0,5	1,0		0,2	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

El segundo de los aspectos referido a la participación en la educación del hijo son los contactos con el centro, que aquí se han estudiado a través de la pertenencia a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y la asistencia a sus reuniones y, posteriormente, a través de los contactos realizados con el profesor o tutor de los alumnos.

En el primer ítem se mide la pertenencia a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos. Tomado en su conjunto, el nivel de afiliación es del 49% en aquellos centros en los que existen. Visto de forma desagregada, los niveles de afiliación disminuyen ligeramente conforme aumenta el nivel educativo que estudia el hijo, estando el mayor nivel de afiliación en la Educación Infantil, con el 52%, y el menor en el Bachillerato, con el 42%. Por otra parte, en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria se observan importantes diferencias entre los sectores público y concertado, con valores de afiliación superiores en ambos niveles a favor del sector concertado. La asistencia a las reuniones de la AMPA presenta básicamente la misma tónica: una minoría de padres que asiste regularmente, que oscila entre una cuarta parte y un tercio, y mayor asistencia en los niveles educativos iniciales, aunque hay escasas diferencias de participación entre los sectores público y concertado.

Tabla 2.4: Pertenencia a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, según nivel educativo y tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Si	52,6	46,2	40,8	42,2	58,9	62,6
No	46,3	53,4	57,8	57,8	40,7	37,4
No contesta	1,1	0,4	1,5		0,4	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 2.5: Frecuencia con que se asiste a las reuniones de la AMPA, según nivel educativo y tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Siempre que existen	33,7	26,4	30,3	27,4	29,0	25,1
Algunas veces	25,1	28,4	19,4	16,1	28,3	26,4
Nunca o casi nunca	40,1	34,3	38,8	51,6	31,7	44,7
No contesta	1,1	10,8	11,5	4,8	11,0	3,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

El segundo indicador considerado son los contactos con el profesor o, en su caso, con el tutor, del hijo. Para ello se ha considerado el número de veces que se ha asistido a una reunión desde el comienzo del curso hasta el momento de realizar la encuesta. Teniendo en cuenta que el trabajo de campo se realizó en el mes de Abril de 1998, los siguientes datos dan cuenta del contacto de los padres con el profesorado a lo largo de seis meses de curso lectivo. En ese tiempo, la media de contactos realizados varía entre tres para la Educación Primaria y uno para el Bachillerato. Más útil que esta cantidad, es la observación del número de familias que no ha efectuado ninguna entrevista. Si para la Educación Primaria se reduce al 11%, para la Educación Secundaria Obligatoria asciende al 16% y para los padres con hijos en Bachillerato se sitúa en el 42%.

En las entrevistas con los profesores o tutores, mayoritariamente las iniciativas han partido de los padres en todos los niveles, con cantidades superiores al 50% que expresan este tipo de relación. El nivel en el que estas iniciativas parten de los profesores con mayor frecuencia es en la Educación Secundaria Obligatoria, aunque aquí la cantidad es del 24% en los centros públicos y del 16,3% en los concertados.

Tabla 2.6: Número de veces que uno de los cónyuges ha ido a hablar con el tutor o los profesores del hijo durante el curso, según nivel educativo y tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Ninguna	17,7	11,3	15,9	42,3	14,8	18,1
Una	5,9	6,0	20,9	11,3	17,1	23,4
Dos	21,7	23,9	26,6	33,8	22,7	30,3
Tres	20,2	22,3	15,7	9,9	16,7	15,5
Cuatro	12,8	15,0	6,5		10,9	6,3
Cinco o más	21,7	21,4	14,4	2,8	17,5	6,6
No recuerda		0,2			0,3	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Como resumen de este apartado hay que resaltar la observación de que, en casi todos los aspectos existe un descenso de la participación en las tareas escolares y de la relación con el centro conforme los hijos se van haciendo mayores. Si bien la primera cuestión es debida a que el nivel de conocimientos impartidos limita la implicación de los padres con escasa formación, la segunda de ellas muestra un alejamiento del sistema educativo, precisamente en aquellos momentos en que aumentan los niveles de dificultad con los estudios y de fracaso escolar.

El alto grado de participación de los padres con hijos en los niveles iniciales de escolarización, puede ser atribuido a que los temas de la educación son más sentidos como responsabilidad compartida de la familia y la escuela en edades más tempranas. Pero también da pie a argumentar que está cambiando la orientación participativa de los nuevos padres. Las familias que han tenido hijos recientemente tienen mayores niveles de preparación, están formadas en un sistema educativo más abierto, y tienen menos hijos, lo cual facilita un mayor interés y acercamiento hacia el sistema educativo.

2. LA PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE LOS HIJOS

A continuación se expone la visión de los padres respecto a la situación general de los hijos con los estudios. En la Tabla 2.7 se observan las contestaciones de los padres sobre el desarrollo de los mismos. Dado que el cuestionario se realizaba de forma retrospectiva, la tabla permite observar la situación del hijo en el nivel educativo que estudia actualmente, señalada mediante la trama de las casillas, así como la valoración para los niveles anteriores.

Estos datos no son desde luego una evaluación del rendimiento escolar, pero teniendo en cuenta que el estudio abarca un conjunto de 2.389 familias, constituye una muestra representativa de alumnos en el sistema educativo, lo cual permite hacer comparaciones con otras fuentes existentes y estimaciones en aquellos niveles integrados en la LOGSE de los que aún no se dispone de estadísticas en este sentido. Por ejemplo, en la comparación con el rendimiento escolar en la Educación Primaria se observan unas cifras muy parecidas a las obtenidas en la encuesta: en concreto, para el global de este nivel existe un 77% de alumnos que promocionan sin áreas pendientes (Junta de Andalucía, 1998), mientras que los resultados de este estudio arrojan una cantidad del 75,4% de padres en centros públicos y del 80% de padres en centros concertados que sostienen que sus hijos han superado el curso satisfactoriamente.

Al margen de su utilidad como complemento al estudio del rendimiento educativo, estos datos sirven para observar el juicio de los padres respecto al desarrollo de sus hijos de forma comparada por niveles y tipos de centros. Si en la Educación Infantil el desarrollo satisfactorio abarca a la práctica totalidad de los entrevistados, en la Educación Primaria es el 75%, en Educación Secundaria Obligatoria el 46% y en Bachillerato el 42%. En la misma tónica se encuentran los padres que consideran que sus hijos, a pesar de haber superado el curso, lo realizan con algunas dificultades. Un 14% en Primaria, un 32% en Educación Secundaria Obligatoria y un 25% en Bachillerato. Es por tanto, la transición a la Educación Secundaria el momento en que los padres perciben mayores problemas en los estudios. En este nivel, se observa una diferencia entre los centros públicos y concertados. En estos últimos existe una mayor cantidad de padres que consideran que el desarrollo de los estudios de sus hijos es satisfactorio.

Tabla 2.7: Valoración del desarrollo de los estudios, según nivel educativo y tipo de centro (% de respuestas)⁽¹⁾

		Tipo de centro					
		Público				Concertado	
		Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Infantil	Supera satisfactoriamente	96,1	94,2	95,6	95,8	96,3	92,8
	Supera con alguna dificultad	3,9	5,2	2,9	1,4	3,3	6,3
	Ha repetido o repite curso		0,2		1,4	0,1	0,3
	Aún no puede valorar			1,0	1,4		
Primaria	Supera satisfactoriamente		75,4	82,0	83,1	80,0	80,0
	Supera con alguna dificultad		14,4	11,7	12,7	13,1	12,1
	Ha repetido o repite curso		2,5	5,7	4,2	1,5	7,9
	Aún no puede valorar		7,7			5,3	
ESO	Supera satisfactoriamente			46,3	64,8		60,7
	Supera con alguna dificultad			32,1	21,1		31,5
	Ha repetido o repite curso			10,8	14,1		7,5
	Aún no puede valorar			8,4			
Bachiller	Supera satisfactoriamente				42,3		
	Supera con alguna dificultad				25,4		
	Ha repetido o repite curso				15,5		
	Aún no puede valorar				4,2		
	No sabe / no contesta				12,7		
TOTAL		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(1) El sombreado corresponde al nivel de estudios que se cursa en la actualidad

En la forma de enjuiciar las aptitudes y actitudes de los hijos, la mayoría de los padres adopta posturas muy positivas en los tres aspectos observados. Facilidad, dedicación e interés son señalados en las dos categorías positivas por más del 50% en todos los casos, aunque las categorías negativas se incrementan conforme aumenta el nivel educativo del hijo, excepto en la facilidad para los estudios en los alumnos de Bachillerato.

El principal problema aducido por una importante cantidad de padres es el de la dedicación de sus hijos a los estudios, con cantidades cercanas al 50% que expresan una dedicación baja o media-baja. Por otra parte, en lo que se refiere al interés de los hijos por los estudios, es en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato donde existe mayor número de padres que no emiten juicios satisfactorios. Hay entre un 40 y 45% de los padres que declaran un escaso interés de sus hijos. Por último, en los niveles en los que se puede hacer comparación entre centros públicos y concertados, la única diferencia apreciable es la facilidad de los hijos en la Educación Secundaria Obligatoria, ligeramente superior en los centros concertados.

Opinión sobre las características de los hijos respecto a los estudios.

Porcentaje según nivel educativo. Centros públicos

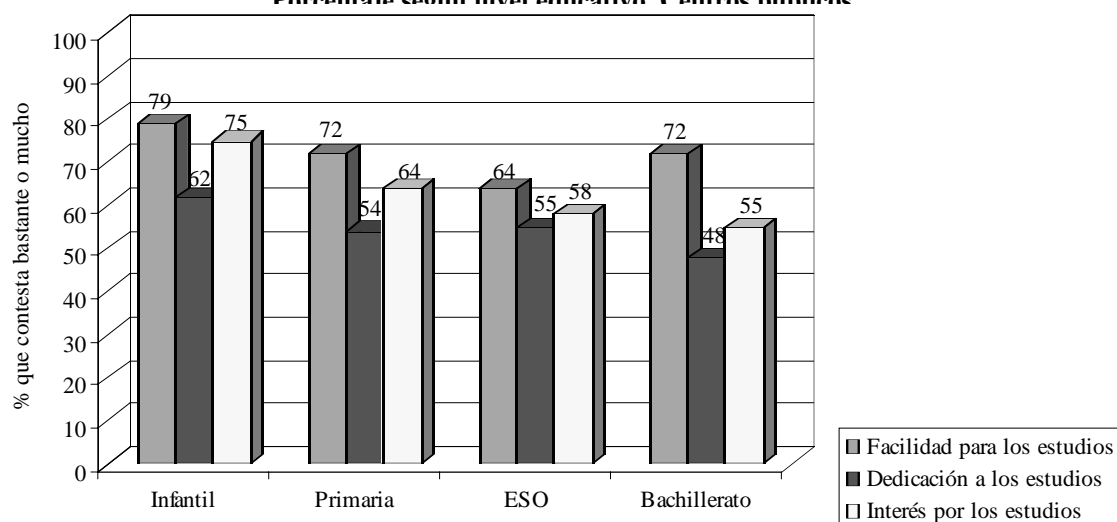
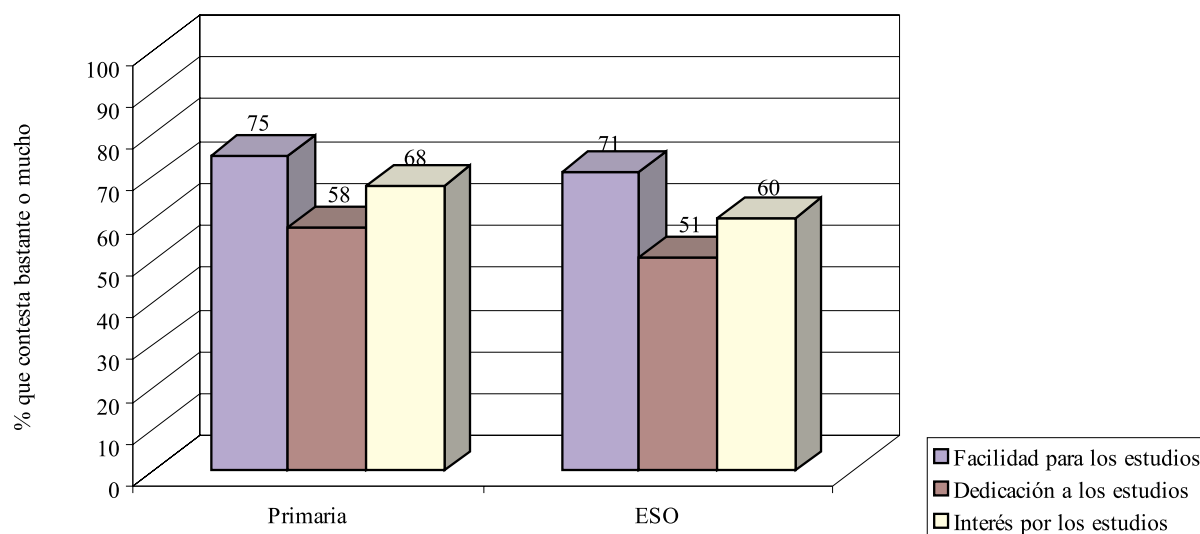


Gráfico 2.2: Opinión sobre las características de los hijos respecto a los estudios.
Porcentaje según nivel educativo. Centros concertados



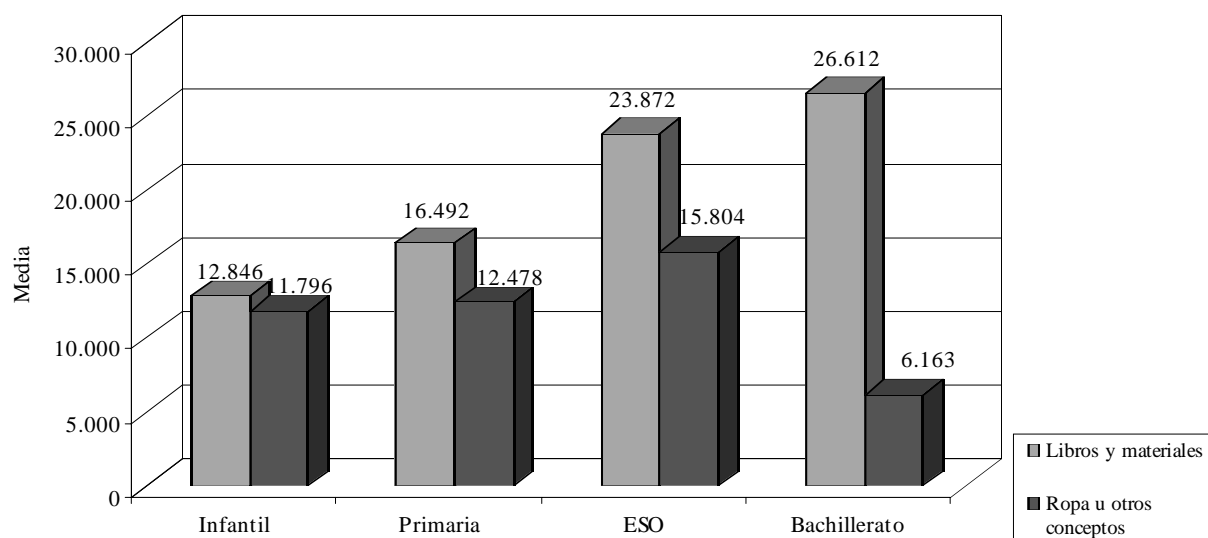
3. EL GASTO EN EDUCACIÓN

El tercero de los aspectos considerados es el esfuerzo económico que realizan las familias en la relación de sus hijos con el sistema educativo. Aquí se han utilizado una serie de indicadores, desagregando los posibles conceptos de gasto en dos categorías: los gastos efectuados a principio de curso, que comprenden los libros y materiales y los gastos derivados del consumo de ropa u otros objetos relacionados con la asistencia inicial del hijo al curso académico; y los gastos mensuales realizados en distintos conceptos, entre los que se incluían los gastos en libros y materiales, desplazamiento, comedor, gastos derivados de servicios prestados por el centro y otra serie de gastos no especificados, en los que se ha dejado libertad de interpretación a las familias.

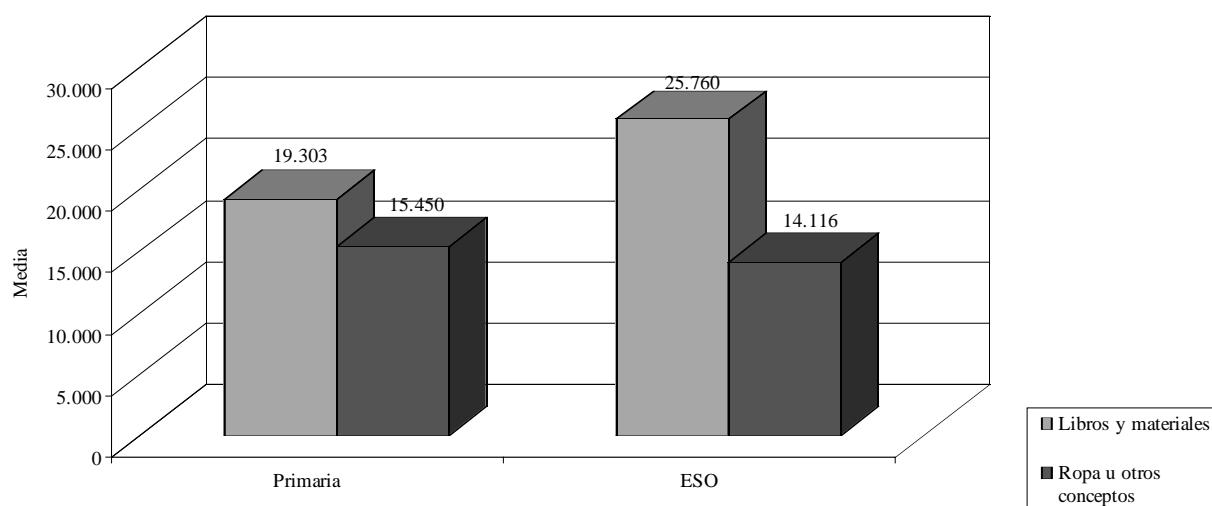
En la siguiente relación de gráficos se refleja la descripción de conceptos de forma separada para centros públicos y concertados y niveles educativos cursados por los hijos. Dado que existe una cantidad significativa de familias que expresa no realizar gasto en algunos conceptos, se ha considerado conveniente incluir el porcentaje de familias que declara no gastar ninguna cantidad en cada uno de ellos.

En primer lugar, en los gráficos 2.3 y 2.4 se observa la media de gasto realizada a comienzo del curso en entidades públicas y concertadas respectivamente. En el concepto de libros y materiales hay un aumento progresivo conforme se asciende en el nivel educativo, desde una media de gasto declarada de 12.800 pts en Educación Infantil, hasta una media de 26.600 en el Bachillerato. En los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, existe una ligera diferencia a favor de los centros concertados, se invierte más dinero en gastos por inicio de curso que en los centros públicos

**Gráfico 2.3: Gasto a comienzo de curso, según nivel educativo.
Centros públicos**

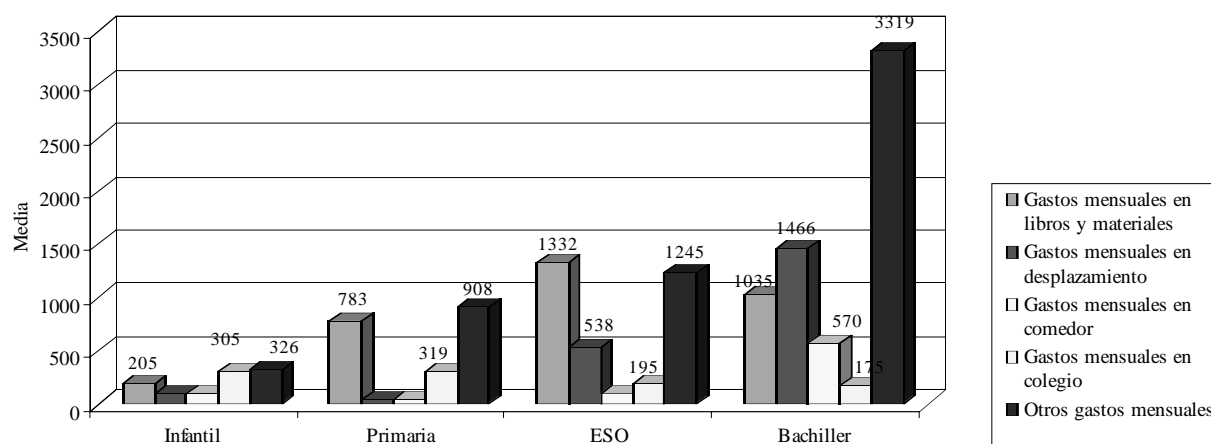


**Gráfico 2.4: Gasto a comienzos de curso, según nivel educativo.
Centros concertados**

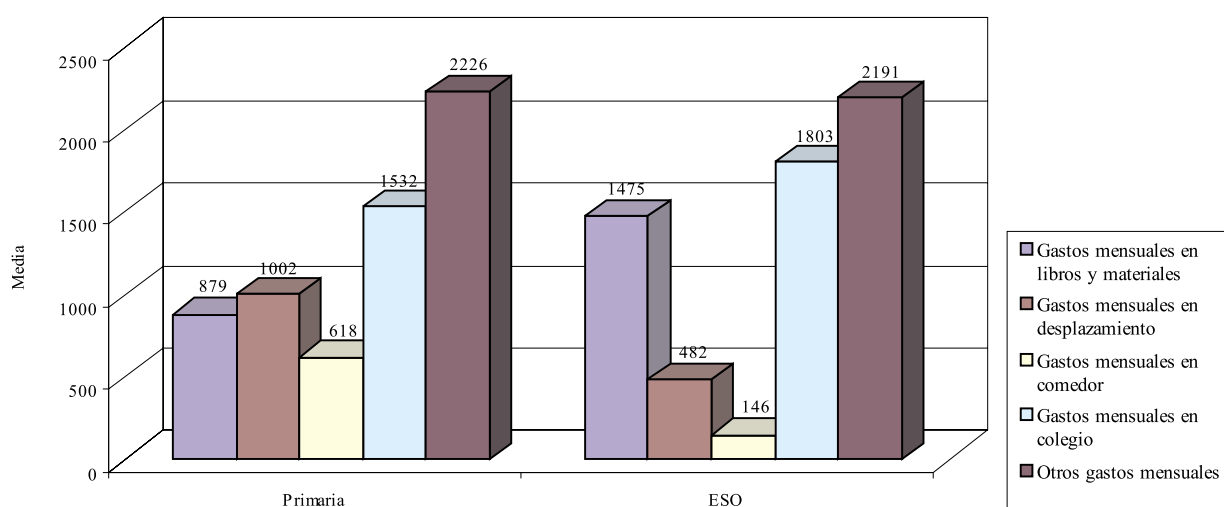


Los gastos mensuales declarados por las familias son muy bajos, excepto en los gastos no especificados. Esto es debido a que existe una importante cantidad de familias que no realiza ningún gasto en desplazamiento, comedor y otra serie de gastos derivados del centro. No obstante, en este caso sí existe una diferencia notablemente superior en los centros concertados para los mismos niveles de estudio de los hijos, con diferencias de más del doble en algunos conceptos. Esto es así sobre todo en los gastos relacionados con el centro y los gastos no especificados. Del mismo modo, en estos centros existe mayor cantidad de gasto en transporte escolar y comedor.

**Gráfico 2.5: Gasto mensual por conceptos, según nivel educativo.
Centros públicos**

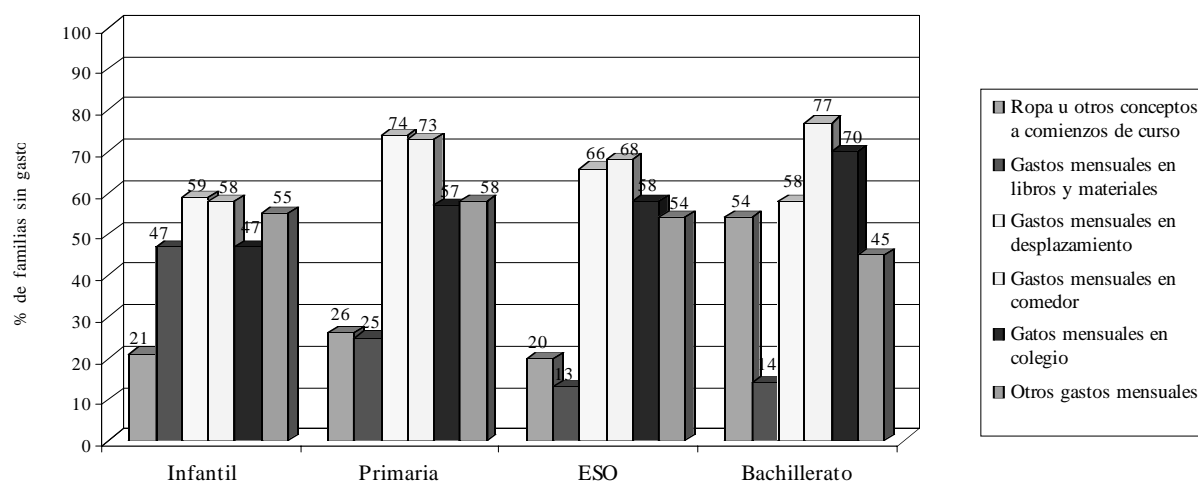


**Gráfico 2.6: Gasto mensual por conceptos, según nivel educativo.
Centros concertados**

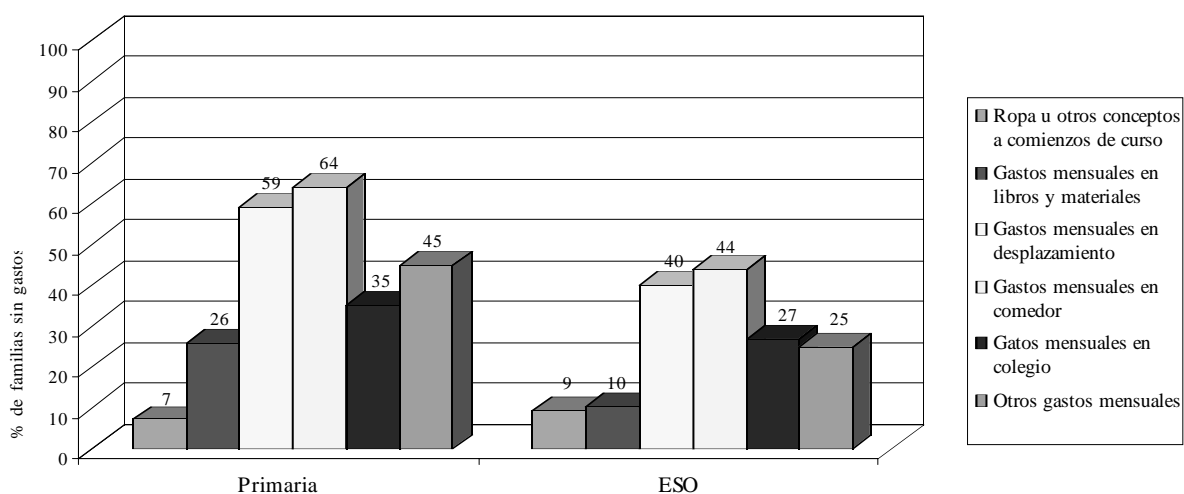


Por otra parte, el porcentaje de familias que declaran no efectuar ningún gasto es significativamente alto en los conceptos mensuales relacionados con desplazamiento, comedor y gastos en colegio. Aquí se mantiene la importante diferencia entre centros públicos y concertados, sobre todo en los gastos relacionados con los servicios que presta el centro. Esto indica que en los centros concertados existe un mayor número de familias que contribuye a las actividades realizadas por los centros.

**Gráfico 2.7: Familias sin gasto por conceptos, según nivel educativo.
Porcentaje en centros públicos**



**Gráfico 2.8: Familias sin gasto por conceptos, según nivel educativo.
Porcentaje en centros concertados**



Una vez observada la descripción de los distintos conceptos, se ha procedido a la estimación del gasto realizado para el curso completo. Para ello, se ha considerado el gasto mensual como estable, y se ha procedido a la multiplicación de cada uno de los conceptos por los diez meses de duración de un curso académico normal, a lo que se han sumado los gastos a principios de curso. La estimación del gasto anual arroja una media de 53.138 pts para el conjunto de las familias.

Visto que existe una diferencia entre centros, se ha explorado la relación del gasto con otras posibles variables influyentes. Cabe suponer que el gasto realizado en educación está condicionado por el poder adquisitivo de las familias, junto a los requerimientos derivados del tipo de centro en el que se encuentra y del lugar en que se vive. De esta forma, se ha realizado una comparación de la media del gasto total efectuado por las familias para distintos niveles de renta y distintos tipos de hábitats en centros públicos y concertados.

En la Tabla 2.8 se exponen las medias de gasto anual. Observando los marginales, se comprueba que existe una clara relación entre el poder adquisitivo de las familias y el gasto anual. Si para las familias de renta más baja, con ingresos mensuales inferiores a 100.000 pts, el gasto realizado es algo superior a las 42.000, para las familias situadas en el tramo de ingreso más alto el gasto asciende a más de 73.000 pts. En el segundo marginal se observa la relación del gasto con el hábitat y el tipo de centro. En los municipios grandes y en las ciudades existe un gasto ligeramente superior, pero la mayor diferencia se aprecia en los centros concertados, y sobre todo en los que se sitúan en las ciudades. En concreto, las familias que viven en ciudades y tienen a sus hijos en centros concertados gastan más del doble que las que viven en municipios pequeños, que llevan a sus hijos a centros públicos.

Tabla 2.8: Media de gasto anual en educación según nivel de renta de la familia, tipo de centro y tipo de municipio

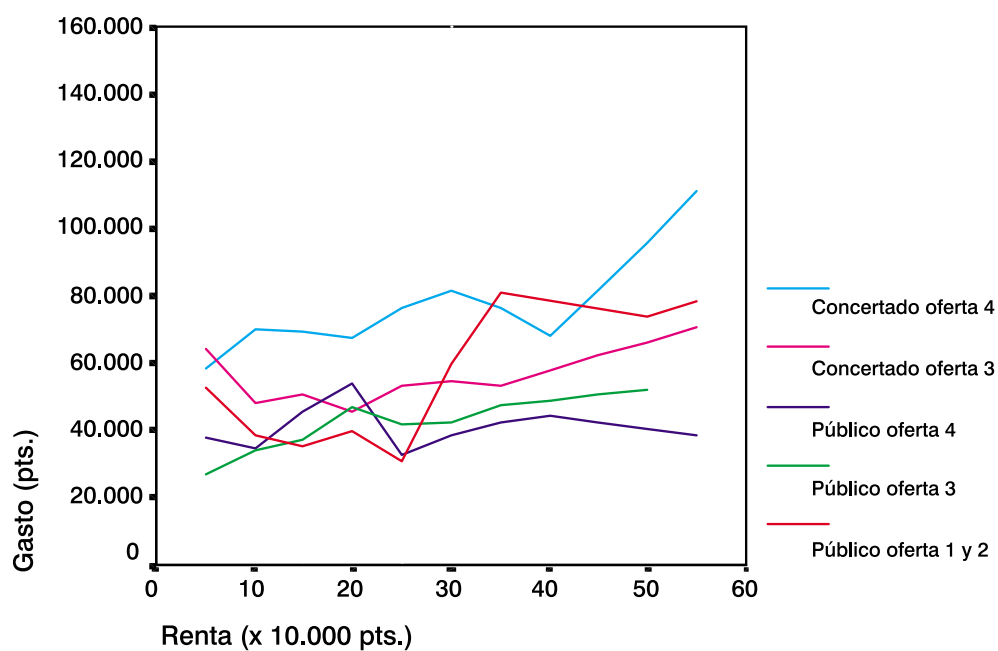
	Titularidad del centro y nivel de oferta					Total
	Público ofertas 1 y 2	Público oferta 3	Público oferta 4	Concertado oferta 3	Concertado oferta 4	
Menos de 100 mil	45.476,98	36.853,38	37.702,89	53.456,02	88.701,78	42.336,73
Entre 100 y 200 mil	43.074,90	44.772,20	56.458,58	55.753,38	88.457,11	51.735,62
Entre 200 y 300 mil	52.449,16	51.019,52	53.604,41	60.322,32	110.925,27	63.287,76
Más de 300 mil	70.666,67	57.279,43	49.798,84	72.840,38	99.103,96	73.393,74
Total	45.196,42	44.198,22	51.111,29	58.839,37	96.267,16	53.138,57

En el Gráfico 2.9 se presentan más claramente las interrelaciones entre gasto en educación y nivel de renta de los padres para cada una de las situaciones de hábitat y tipo de centro expuestas en la tabla. Del mismo modo que antes, la tendencia general es la de aumentar el gasto conforme aumenta la renta de la familia, pero esto ocurre de forma muy diferente en las distintas situaciones.

En las dos líneas que representan los centros concertados el gasto crece conforme aumenta el nivel de renta, pero esta relación se produce en mucha mayor medida en las grandes ciudades. En las líneas que representan los centros públicos, el gasto se mantiene mucho más estabilizado. Aunque también crece en los niveles adquisitivos altos, la tendencia es mucho menor que en los centros concertados. Esto quiere decir que un factor que provoca mayor gasto a igualdad de renta y municipio equivalente es la pertenencia a un centro concertado. Por otra parte, conviene decir que existe una anomalía a destacar para las familias de centros públicos situadas en municipios pequeños. En un contexto en el que la oferta educativa es limitada y el nivel de renta bajo, los padres invierten en la educación de sus hijos cantidades relativamente altas. En un entorno de alto nivel de renta, donde las posibilidades de elección son mucho mayores, las familias ven incrementada su inversión sólo en los centros concertados, hecho que no ocurre, dadas las mismas variables, en centros públicos, el mayor nivel de renta no implica un aumento proporcional del gasto en educación.

En resumen, cabe concluir que el mayor gasto educativo está relacionado con un mayor nivel de renta, pero en ello intervienen factores que perfilan distintas situaciones. Esto es así sobre todo en las familias que viven en hábitats urbanos y tienen a sus hijos en centros concertados. En este tipo de centros es donde se sitúan las familias con mayor poder adquisitivo, que hacen frente a una mayor cantidad de gasto en servicios ofertados por los centros, y que además asumen costes de desplazamiento y comedor derivados de elegir un centro lejano o que no corresponde a su lugar de residencia, tal como se analiza en el siguiente capítulo.

Gráfico 2.9: Relación del gasto anual con el nivel de renta, para distintos tipos de centro y municipio



El proceso de elección de centro

3

Las medidas para mejorar la capacidad de los padres y los alumnos en la elección del tipo de educación que desean ha sido un asunto relevante en las reformas de los sistemas educativos desarrollados. Frecuentemente, esto se ha concretado en la apertura de las posibilidades de elegir el lugar de estudio. La razón fundamental ha sido que en un gran número de países la elección de centros se concibe como un medio de ofrecer a los usuarios de los servicios educativos una mayor influencia sobre los asuntos que acontecen en las escuelas, como una alternativa a las imposiciones decididas por los administradores del sistema educativo.

Esta tendencia está en consonancia con el relativo auge de ciertas concepciones del funcionamiento de los sistemas educativos con orígenes de carácter tanto social como político, que tienen sus raíces en el desarrollo de la escolarización de carácter universal. En primer lugar, el acceso generalizado a la educación básica en las sociedades desarrolladas, así como el papel de los estados como suministradores masivos de servicios educativos, provoca un cambio en la consideración de la educación como necesidad primaria proporcionada por el sector público de forma unificada. De este modo, las demandas específicas de las familias respecto a la educación están sufriendo una transformación dirigida a la especificidad de servicios y opciones educativas.

La educación es considerada por un gran número de personas como una ruta para conseguir éxito económico y social, y la búsqueda de un centro apropiado es visto por los padres como la forma de proporcionar a los hijos un buen comienzo. Por otra parte, la tendencia a la liberalización de la elección también ha estado en consonancia con la relativa influencia de la concepción neoliberal en la toma de decisiones políticas. En términos sencillos, esto se resume en la confianza en el mercado más que en la planificación para gestionar los servicios financiados públicamente, de forma que la introducción de la competencia provoque tanto una mejora de los servicios públicos como una mayor satisfacción de los usuarios.

En todo caso, sean los determinantes de carácter social o político, se puede afirmar que existe una tendencia emergente a la consideración de las familias como consumidores activos de servicios educativos, en la que juegan con más o menos peso los distintos puntos de vista de los actores implicados: desde el ámbito de las Administraciones, una provisión de servicios educativos de carácter público orientada al mercado, con carácter más competitivo y, desde el ámbito de la sociedad civil, un crecimiento de los deseos

de ciertos usuarios, que quieren hacer prevalecer sus propios juicios respecto a la educación de sus hijos. Esta tendencia se observa de forma diferencial en numerosos países desarrollados, con distintos grados de incidencia, que dependen sobre todo de las tradiciones culturales y forma parte del debate político actual sobre la organización de los sistemas educativos (OCDE, 1991). La razón de que las políticas referidas a la elección de centros adquieran un papel relevante en este debate se debe a sus importantes consecuencias. Desde el punto de vista de las Administraciones, la liberalización de la elección plantea numerosos dilemas en la organización de los servicios públicos, tales como el ajuste de medios y recursos en los centros con mayor y menor demanda. Teniendo en cuenta las consecuencias sociales, mayores posibilidades de elección significa mayor diferenciación dentro del sistema educativo.

En el caso español, el asunto de la elección de centros no ha sido una cuestión que haya suscitado un amplio debate social hasta fechas relativamente recientes y, en todo caso, hay que interpretarla desde las peculiaridades propias de nuestro sistema educativo, marcadas sobre todo por dos hechos: el retraso en su desarrollo respecto a otros países y la tradicional existencia de un sector privado vinculado con la Iglesia Católica. La implantación de la educación básica generalizada no se consiguió hasta fechas relativamente recientes, cuestión limitada por la distribución espacial de la población, con un importante sector rural. La misión de los poderes públicos se ha orientado a subsanar las carencias educativas más que a proporcionar distintas alternativas de elección. A ello hay que añadir la existencia de una cultura asociada a la consideración de la educación como un servicio esencialmente público. Por otra parte, el sistema español viene marcado por la gran distinción histórica entre enseñanza pública y una enseñanza privada de carácter religioso. La educación primaria ha sido principalmente pública, mientras que la educación secundaria estaba en gran parte en manos de la Iglesia Católica (Lerena, C., 1986). El desarrollo del sistema educativo ha diversificado la oferta tanto en el sector público como en el privado, pero a la vez ha integrado una gran parte del sector religioso en el sistema público, mediante la subvención de los centros concertados. De este modo, a pesar de que formalmente existe un sistema común, en la práctica sigue existiendo una división del sistema educativo tanto en su distribución espacial como en la consideración simbólica que mantienen los ciudadanos.

En los apartados que siguen se trata el asunto de la elección de centros en el caso concreto de la Comunidad Autónoma Andaluza desde la perspectiva del comportamiento de los usuarios, intentando tener en cuenta ambas cuestiones: la distribución desigual de la oferta educativa en el territorio y la existencia de dos sectores diferenciados dentro del sistema público, en tanto que el fenómeno estudiado es una combinación de las posibilidades reales con el comportamiento específico de los ciudadanos. Previamente, conviene comenzar haciendo una breve referencia a la situación administrativa en Andalucía en este asunto.

1. LA ELECCIÓN DE CENTRO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ

En el caso de Andalucía, los procedimientos respecto a la elección de centro se reflejan en las normas sobre admisión y matriculación de alumnos, que desarrollan algunos principios de la legislación general y que establecen la libertad de elección de los padres, definidos respectivamente en la LODE y la LOGSE. Como criterio general, en la Administración educativa andaluza existe una situación de apertura de los centros, tanto públicos como concertados, a las familias que soliciten el ingreso sin más limitaciones que las derivadas del cumplimiento de requisitos de edad o, en su caso, de las credenciales académicas. No obstante, existe una reglamentación específica para los procedimientos de admisión. Conviene distinguir en este sentido entre las plazas de libre disposición en los centros y los criterios a adoptar cuando los centros ven superada las demandas de plazas de acuerdo con su capacidad.

La primera limitación efectiva a la elección de centro son las plazas que se ponen a disposición de los padres para la elección. En cada uno de los centros, estas plazas corresponden al curso más bajo de escolarización existente. A partir del comienzo de la escolarización en un determinado centro, la adscripción a los cursos o niveles existentes en dicho centro se realiza de forma automática, quedando como oferta libre sólo las plazas no ocupadas por los alumnos provenientes del mismo centro, o en su caso

de los centros de procedencia con niveles educativos inferiores. De esta forma, la posibilidad más efectiva de elección ocurre en los niveles de entrada al sistema educativo, donde todas las plazas escolares ofertadas por los centros pueden ser solicitadas libremente por cualquier tipo de familia. Este procedimiento provoca un efecto de arrastre de los alumnos que comienzan en un determinado centro, que se conforman como su clientela preferente.

Por otra parte, cuando la demanda efectuada por los padres sobrepasa la capacidad de los centros, la oferta educativa que aquí se puede llamar de libre disposición se ajusta a un procedimiento objetivo de asignación de plazas. En este procedimiento objetivo se considera como principal criterio la residencia de la familia en el área de influencia del centro, a la que se ha añadido recientemente el lugar de trabajo de uno de los padres, de acuerdo con la zonificación efectuada por la Administración educativa. Para ello se utiliza un baremo de las familias solicitantes de acuerdo con los siguientes principios, ordenados de mayor a menor:

- Pertenencia al área de influencia del centro-cercanía al lugar de residencia y/o trabajo.
- Pertenencia a un área adyacente al área de influencia.
- Existencia de otros hermanos en el centro.
- Renta de la familia.

Los procedimientos generales de la Administración educativa respecto a la adjudicación de plazas limitadas se basan pues en dos criterios: en primer lugar el de accesibilidad y comodidad de las familias, ya que en la adjudicación de plazas se favorece sobre todo la cercanía y el reunir a hermanos en el mismo centro. El segundo criterio se puede decir que responde al principio de estabilidad de los alumnos en los centros, ya que los escolarizados en un centro son los que tienen garantizada la plaza en sucesivos cursos. Esto es, lógicamente, una combinación de posibilidades entre un criterio que ofrezca libertad al usuario, teniendo en cuenta las limitaciones para la organización de centros y la planificación de plazas escolares.

Las posibilidades de elección de centro son pues un hecho marcado sobre todo por la existencia de oferta educativa en el lugar en que se vive, definida en la disposición de más de un centro para elegir. En segundo lugar, y dentro de las localidades con oferta diversificada, por el tipo de área en el que está situada la vivienda, lo cual adjudica una probabilidad alta de asistencia al centro considerado como influyente, y en tercer lugar por las decisiones tomadas en los momentos de inicio de los distintos niveles educativos de los hijos. Teniendo en cuenta este marco general, en los siguientes epígrafes se aborda la situación actual respecto a la elección de centros en Andalucía, la situación específica en áreas de oferta diversificada y en los distintos tipos de centros, así como los comportamientos de las familias para elegir centro.

2. LOS TIPOS DE ELECCIÓN

La primera cuestión que se intenta resolver aquí es la clasificación de las familias respecto a su comportamiento en la elección del centro en el que se hayan ubicados. Para la caracterización de los procesos de elección se ha utilizado el criterio del área de influencia, ya que de hecho es la cuestión más determinante utilizada por la Administración educativa. De esta forma, la clasificación utilizada supone una gradación tanto en posibilidades de elección como en comportamiento específico para elegir centro. Dado que la terminología de área de influencia tiene un carácter excesivamente técnico, se prefirió emplear la expresión centro que le tocaba por el lugar de residencia, como una cuestión fácilmente comprensible por los padres.

Aquí se han dividido las actuaciones de las familias respecto a la elección de centro en cuatro tipos, en los que se combina la oferta educativa existente y los comportamientos específicos:

- La primera opción está marcada por la obligatoriedad. Representa a las familias que declaran que el motivo por el que el hijo estudió en el centro es porque era el único que había. Este condicionamiento de la elección encierra dos posibles versiones: una de ellas es la de carácter objetivo, es decir, cuando la limitación en la elección de centro es real y viene dada por la existencia de un único centro en el municipio de residencia. La segunda de ellas es de carácter subjetivo, esto es, a pesar de la existencia de otros centros en el municipio de residencia, el entrevistado considera que el centro al que envía a su hijo es el único existente o el único posible.
- El segundo tipo de elección es el que corresponde a familias fundamentalmente no activas en la elección. Esto es, señalan que el centro de estudios de su hijo es el que corresponde o el que le toca por su lugar de residencia. Esto es, aceptan sin más el centro correspondiente a su distrito educativo.
- El tercer tipo indica una elección de centro posibilitada por la oferta educativa. Son personas que eligen centro, pero la elección viene marcada por la posibilidad que ofrece el mapa de servicios educativos de la zona en la que viven. El lugar de residencia probablemente corresponde a áreas de influencia de varios centros, y por tanto se puede caracterizar a éste como un comportamiento activo, pero de grado menos intenso.
- Por último, el cuarto tipo de elección se ha calificado como comportamiento dirigido a conseguir un centro específico distinto del asignado por el área de influencia. Éste es el tipo de padres con un comportamiento más activo en la elección de centro, ya que supone la adopción de una estrategia para escapar de la asignación realizada de facto por el sistema educativo, y además supone la valoración de cuestiones distintas a la cercanía.

Tabla 3.1: Tipos de elección de centros en los distintos niveles educativos (% de respuestas)				
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller
Sin posibilidad de elección	24,3	24,7	27,2	21,7
Centro que corresponde al lugar de residencia	43,7	42,9	45,2	39,1
Elección entre los que corresponden al lugar de residencia	21,0	21,4	22,1	30,4
Elección de centro distinto a lugar de residencia	10,9	11,0	5,4	8,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

En la Tabla 3.1 se presenta una descripción general de los tipos de elección en Andalucía, dividida en los distintos niveles educativos contemplados en la encuesta. Como se puede percibir, la opción mayoritaria corresponde a los padres que eligen el centro correspondiente al lugar de residencia, con cantidades cercanas a un 40% del total en cada uno de los niveles. Existe entre un 21 y un 27% de personas que declaran que era el único que había. Las elecciones reales de centro reúnen cantidades similares en el tipo 1, y los comportamientos más activos de elección en centros distintos a los lugares de residencia comprenden una minoría que oscila entre el 11% en la Educación Primaria y el 5,4% en la Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados de la Tabla 3.1 muestran la agregación de los tipos de elección con el efecto de arrastre provocado por el ingreso en un centro, que supone la admisión automática en los distintos niveles. Es decir, la opción indicada expresa tanto el tipo de elección para los que eligieron centro en un nivel anterior y no han cambiado, eligiendo en este caso la opción tomada en un nivel para los niveles siguientes, como la situación para los que han cambiado a comienzo de cada nivel. No obstante, aquí hay que hacer la precisión de los momentos determinantes en la elección de centro. Como se dijo anteriormente, los comienzos en cada nivel educativo son momento fundamental para la elección. De esta forma, parece más pertinente observar el tipo de elección al comienzo de cada nivel sólo en los casos que han cambiado de centro.

En la Tabla 3.2, se muestran los porcentajes para los niveles de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato que corresponden sólo a las personas que han cambiado de centro, con lo cual se tiene en cuenta a los padres en una situación similar a la del comienzo de la escolarización

de sus hijos. Como se puede observar, incluso en los casos en los que existe un cambio de centro entre niveles, las situaciones son muy parecidas, e incluso existen casos en que disminuye el tipo más activo de elección, como es el comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 3.2: Tipos de elección de centros en los distintos niveles educativos. Casos que cambian de centro (% de respuestas)

	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller
Sin posibilidad de elección	24,3	17,5	32,1	20,7
Centro que corresponde al lugar de residencia	43,7	46,6	44,6	41,2
Elección entre los que corresponden al lugar de residencia	21,0	22,7	20,7	33,3
Elección de centro distinto a lugar de residencia	10,9	13,2	2,6	4,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

De los datos anteriores, se desprende que el comportamiento común es la aceptación de la oferta educativa más accesible, lo cual presenta una coincidencia con el panorama general existente en nuestro país reflejado en los datos de otros estudios referidos al mismo tema. Por ejemplo, remontándonos a la pasada década, en una investigación realizada por el CIDE entre alumnos de primero de Educación General Básica (Carabaña, J., 1987), el criterio principal para la elección era la proximidad al domicilio, porque no había otro o era el que le correspondía, lo cual arrojaba una cantidad del 44% de las respuestas, cuestiones que se repiten en la encuesta similar realizada por el Equipo Edis en aquellas fechas (Edis, 1984). Por otra parte, en un estudio más reciente realizado en la Comunidad de Madrid, (Sánchez Horcajo, J.J., et.al., 1995), aunque se utilizaba una metodología distinta, a través de puntuaciones otorgadas por las familias a distintos motivos según la importancia atribuida, sin discriminar la asistencia o no al centro de residencia, la proximidad era el ítem que más influía en los procesos de elección, a una distancia considerable de los demás.

Haciendo la salvedad de que estos estudios ofrecen escaso margen de comparación, debido a que se concentran en menor medida en áreas rurales y sólo se refieren a un nivel educativo, parece ser que el comportamiento mayoritario observado aquí es una pauta recurrente en la mayoría del sistema educativo. No obstante, la metodología utilizada en nuestro estudio permite avanzar algunos pasos más en la delimitación de los factores influyentes en los procesos de elección, como son la oferta educativa existente y el sector educativo en el que se estudia.

3. LA OFERTA EDUCATIVA COMO FACTOR QUE LIMITA LA ELECCIÓN

Se ha dicho ya que una situación obvia que restringe las posibilidades de elección es la existencia de una oferta escolar diversificada. En este sentido, la estratificación de la muestra por tipos de oferta educativa del municipio permite definir mejor los perfiles respecto a la elección. La estratificación de la muestra se realizó en cuatro tipos de hábitat, tomando en cuenta la existencia de centros para cada uno de los niveles. Los tipos de estratos elegidos fueron: municipios con sólo un centro público, municipios con varios centros públicos, municipios con varios centros públicos y concertados, y municipios con oferta amplia tanto en el sector público como concertado, correspondientes a capitales de provincia. A nivel general, la población andaluza escolarizada del estrato primero se estima en torno a un 14% de los estudiantes de Educación Infantil y Primaria, un 7,5% de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, y un 2,2% de los estudiantes de Bachillerato (ver documento sobre metodología del estudio).

Tabla 3.3: Tipos de elección en municipios con oferta limitada y oferta amplia (% de respuestas)

	Tipo de municipio							
	Municipios con oferta pública				Municipios con oferta concertada y capitales			
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller
Sin posibilidad de elección	45,2	47,7	54,5	84,6	11,5	12,0	16,8	7,1
Centro que corresponde al lugar de residencia	48,4	45,7	33,9	7,7	47,0	46,8	50,3	46,4
Elección entre los que corresponden al lugar de residencia	5,7	6,1	10,7		27,0	26,9	26,1	37,5
Elección de centro distinto a lugar de residencia	0,8	0,5	1,0	7,7	14,5	14,3	6,8	8,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

De esta forma, teniendo en cuenta sólo a los padres con residencia en municipios en los que existe más de un centro, se puede observar que las diferencias entre posibilidades de elección y posibilidades percibidas son importantes. En los municipios en los que aparecen varios centros, existe una cantidad apreciable de personas que consideran que no tenían posibilidades de elección. Por otra parte, en los municipios pequeños con más de dos o tres entidades educativas, las familias aceptan la correspondiente al lugar de residencia. De esta forma, se puede sostener que el comportamiento específico en la elección de unas u otras es un fenómeno fundamentalmente urbano, o ceñido a aquellos tipos de población en los que existe una oferta educativa diversificada. En los municipios con oferta restringida existe un tipo de comportamiento mayoritariamente no activo, que especifica como principales motivos la imposibilidad de elegir otro lugar y la cercanía a la residencia.

4. EL MERCADO DUAL DE LA EDUCACIÓN

Hasta ahora hemos obtenido una clasificación de las tendencias generales en Andalucía respecto a la elección de centros educativos para los hijos. En términos globales el sistema educativo andaluz se caracteriza por una división territorial que marca la elección, y por un tipo de comportamiento mayoritariamente poco activo. Se puede decir que en gran parte, el mercado educativo es un mercado cautivo, caracterizado por un producto que se distribuye en forma monopolística por el sector público.

Esto es así al menos en la gran mayoría de la Andalucía rural o semirural. Sin embargo, cuando se consideran de forma separada los casos donde es más probable la elección el panorama es significativamente distinto. En los ámbitos con oferta variada es donde los comportamientos de la familia como demandantes de servicios educativos adquieren su significado. De esta forma, aquí se analizan los casos obtenidos en aquellos tipos de municipios que tienen ofertas educativas de carácter público y concertado.

En estos ámbitos, los procesos de selección y adjudicación de plazas escolares se alejan de lo que es un mercado homogéneo, por una razón fundamental, que tiene que ver sobre todo con la división del sistema educativo andaluz en los sectores público y concertado. La organización de la oferta escolar garantiza la educación a todos los niños y jóvenes. No obstante, la distribución de esta oferta se refiere fundamentalmente al ámbito público. La delimitación de las áreas de influencia de los centros se realiza principalmente mediante la distribución del territorio entre los centros públicos. Esto es, toda familia en principio es un cliente potencial del sector público. La oferta del sector concertado, además de ser más reducida y estar concentrada en zonas urbanas y semiurbanas, se establece como complementaria. Una familia siempre puede optar por un centro público, pero no siempre puede hacerlo por un centro concertado. La oferta concertada se autocalifica, pues, como potencialmente más electiva.

El anterior argumento se confirma nítidamente cuando se tienen en cuenta de forma separada los tipos de elección en ambos sectores. En la Tabla 3.4 se observa la distribución de la forma de elección en ambos tipos de centros. Para ello se han elegido los casos comparables: las familias que al realizar la encuesta tenían a sus hijos en un centro situado en hábitats con oferta educativa tanto pública como concertada. Del mismo modo, se ha tomado sólo la Educación Primaria, uno de los niveles en los que la muestra reunía suficientes casos en los sectores público y concertado. Para el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, los resultados presentan básicamente la misma tendencia, por lo que se ha considerado reiterativo incluirlos.

Tabla 3.4: Elección de centros en Educación Primaria, según tipo de centro			
(% de respuestas)			
	Tipo de centro		Total de tabla
	Público	Concertado	
Sin posibilidad de elección	14,9	4,1	12
Centro que corresponde al lugar de residencia	53,3	28,8	46,8
Elección entre los que corresponden al lugar de residencia	23,0	37,4	26,9
Elección de centro distinto a lugar de residencia	8,7	29,7	14,3
Total	100,0	100,0	100,0

Estos datos nos confirman dos tipos de estrategias claramente distintas en ambos sectores. En la Educación Primaria, en el sector público existe una mayoría que, o bien piensa que para ellos no existe posibilidad de elección, un 14,9%, o bien eligen el centro que les corresponde por su lugar de residencia, un 53,3%. En este mismo sector los padres activos dentro de la oferta posibilitada por el sistema son un 23%, mientras que existe una escasa minoría más activa en el proceso de elección. No obstante, también se percibe que los padres del sector público en este tipo de hábitat tienen mayores posibilidades de elección y del mismo modo las aprovechan en mayor medida que las familias de los hábitats rurales.

En el sector concertado los porcentajes prácticamente se invierten. Los grupos minoritarios aquí son los que argumentan que no tenían posibilidad de elección, y los que eligen el centro correspondiente al lugar de residencia. De esta forma, los datos confirman que el sector concertado es en el que actúan los comportamientos electivos. En primer lugar porque una familia de un centro concertado siempre tiene un centro público que engloba a la vivienda en su área de influencia, lo cual lleva a entender que la elección realizada es más libre. En segundo lugar, porque los padres de los centros concertados son mucho más activos y utilizan unas consideraciones distintas en la elección del centro para sus hijos, como se verá más adelante.

La distribución de los tipos de comportamiento respecto a la elección, así como su significado estadístico, se puede observar más nítidamente en la Tabla 3.5, en la que se exponen los porcentajes respecto a fila, y los residuos tipificados de cada casilla. El análisis de residuos indica las diferencias entre las frecuencias realmente observadas y las frecuencias esperadas en el supuesto de que se distribuyesen de forma homogénea en la tabla, esto es, si adoptasen una distribución proporcional en cada casilla. Teniendo en cuenta que los residuos significativos no debidos a los efectos del muestreo son los que se encuentran fuera de los valores $+2$ y -2 , las puntuaciones de signo positivo significan que los casos de cada celda son mayores de los esperados, y que existe una relación entre las dos categorías de cruce que es mayor de la que debería corresponder. Al contrario, los residuos negativos muestran que existen menos casos de los esperados en el cruce de dos categorías. En la tabla citada, el mayor residuo de signo positivo lo obtienen las personas que eligen centro distinto al lugar de residencia en el sector concertado, lo cual indica una fuerte asociación entre ambas categorías. El menor residuo de signo negativo es el de las personas que no eligen centro, también en los centros concertados.

Tabla 3.5: Elección de centros en Educación Primaria. Distribución de tipos de centro y residuos tipificados

		Centro de inicio		Total
		Público	Concertado	
Sin posibilidad de elección	% de fila	88,6	11,4	100,0
	% del total	16,3	2,1	18,3
	Residuos tipif.	3,5	- 5,4	
Centro que corresponde al lugar de residencia	% de fila	84,2	15,8	100,0
	% del total	39,2	7,3	46,6
	Residuos tipif.	4,0	- 6,1	
Elección entre los que corresponden al lugar de residencia	% de fila	60,0	37,8	100,0
	% del total	13,9	8,8	23,3
	Residuos tipif.	- 3,1	4,6	
Elección de centro distinto a lugar de residencia	% de fila	28,6	68,3	100,0
	% del total	3,4	8,1	11,9
	Residuos tipif.	- 7,7	12,2	
Total		100,0	100,0	100,0

Esto es lo que nos lleva a establecer en los municipios con oferta educativa amplia la existencia de un mercado dual de plazas escolares, en los siguientes términos: el mercado público está constituido por familias que predominantemente aceptan los servicios educativos distribuidos por el sistema. Es por tanto un mercado entendido como servicio público. En este sentido, los electores pasivos se distribuyen proporcionalmente de forma superior a la distribución general de la población en los sectores público y concertado. El mercado concertado está constituido por familias más electivas, que optan por emplear distintos criterios a la distribución de un servicio público. Las familias que constituyen la clientela del sector concertado perciben su comportamiento respecto a la elección de centro como la aplicación de un derecho en el juego de oferta y demanda de actividades educativas realizado por la competencia de los padres y los centros. Esto es, se puede interpretar al sector concertado como el auténtico mercado educativo.

Una vez que se ha observado la diferencia marcada entre ambos tipos de sectores, cabe preguntarse por el perfil de los consumidores, que dará pie a la existencia de clientelas diferenciadas en los distintos tipos de centros. Para ello se han considerado dos variables, como son la ocupación y el nivel de estudios, para cada una de las tipologías de elección que se exponen a continuación.

Tabla 3.6 a: Tipo de elección de centro, según ocupación del padre

		Tipo de elección				Total
		Sin posibilidad de elección	Centro que corresponde al lugar de residencia	Centro dentro de los que corresponden al lugar de residencia	Centro distinto al que corresponde por lugar de residencia	
Empresarios, directivos y profesionales	% de fila	5,9	34,3	35,6	24,2	100
	Residuos tipificados	-4,4	-2,7	3,8	5,5	
Administrativos y servicios cualificados	% de fila	14,2	43,1	27,1	15,6	100
	Residuos tipificados	-2,1	-1,1	1,7	2,5	
Agricultura e industria cualificados	% de fila	22	48,2	20,4	9,4	100
	Residuos tipificados	2	0,6	-1,4	-1,6	
Trabajadores no cualificados	% de fila	24,9	54,8	16,1	4,2	100
	Residuos tipificados	3,5	2,7	-3,4	-4,9	
Sin clasificar	% de fila	13,7	39,7	31,5	15,1	100
	Residuos tipificados	-0,9	-0,8	1,4	0,8	
Total	% de fila	18,2	46,5	23,5	11,8	100

Tabla 3.6 b: Tipo de elección de centro, según nivel de estudios

		Tipo de elección				Total
		Sin posibilidad de elección	Centro que corresponde al lugar de residencia	Centro dentro de los que corresponden al lugar de residencia	Centro distinto al que corresponde por lugar de residencia	
Menos de primarios	% de fila	27,3	50,7	15,8	6,2	100
	Residuos tipificados	4,6	1,3	-3,4	-3,7	
Primarios	% de fila	20,1	49,3	21,7	9	100
	Residuos tipificados	0,9	1	-0,7	-2,1	
Medios	% de fila	12,8	45,1	25,2	16,9	100
	Residuos tipificados	-2,7	-0,4	0,9	3	
Universitarios	% de fila	8	35,4	35,8	20,8	100
	Residuos tipificados	-4,1	-2,7	4,4	4,3	
Total	% de fila	18,6	46,6	23	11,8	100

Los empresarios, directivos y trabajadores con alto nivel de cualificación son los más activos en la elección de centro. En este caso, existe un 35% y un 24% que indican, respectivamente, la elección de un centro correspondiente al lugar de residencia y la elección de un centro distinto de los del lugar de residencia. Del mismo modo, las familias en las que el nivel de estudios de uno de los cónyuges es de carácter universitario, tienen una mayor tendencia a elegir centro específico para sus hijos. En el otro extremo, entre los trabajadores no cualificados existe una tendencia más marcada a asumir comportamientos poco activos. Aunque existe una clara relación entre el nivel de estudios y la ocupación, es el primero el que mejor explica la adopción de procedimientos de elección específicos, ya que se concentran en mayor medida en las elecciones. Por otra parte, entre la amplia capa de ocupaciones intermedias, el perfil respecto a la elección está mucho más difuminado, ya que los análisis de residuos muestran valores escasamente significativos.

Parece pues claro que, dados unos tipos homogéneos de oferta educativa, los modos de consumo de estos servicios ofertados a través de la elección del centro adoptan unos perfiles sociales específicos: a medida que se pertenece a capas medias y medias altas de la población se tienen comportamientos más activos respecto a la elección, que es lo mismo que sostener que la percepción y el ejercicio de la libertad para decidir un tipo de educación específica para los hijos ocurre con mayor frecuencia en estos estratos sociales. También cabe sostener que, dado que los distintos tipos de elección tienen mayor probabilidad de concentrarse en tipos de centros distintos, hay suficiente evidencia de que la frecuencia diferencial de este comportamiento contribuye a aumentar la segregación social. Esto se tratará de forma específica en el capítulo 5.

5. LOS DETERMINANTES DE LA ELECCIÓN

El análisis de los motivos expresados por los padres para la elección de centro se ha optado por hacerlo de forma resumida, agrupando los motivos señalados como más determinantes. La Tabla 3.7 recoge un resumen del primer motivo, tomado aquí como el más importante, a partir de la codificación de la lista de motivos expresados. En concreto, en dicha tabla se han utilizado los siguientes criterios en la agrupación: 1) obligatoriedad; 2) cercanía, facilidad, 3) servicios específicos del centro: comedor, transporte, horario, actividades extraescolares, 4) cuestiones relacionadas con indicadores del centro

referidos a la calidad de la educación: calidad, prestigio, profesorado; 5) contenido educativo: religiosidad, disciplina y 6) relaciones sociales.

Tabla 3.7: Principal motivo para elegir centro en Educación Primaria, según tipo de centro (% de respuestas)

	Centro de inicio	
	Público	Concertado
Obligatoriedad	17,1	9,5
Cercanía	55,0	31,2
Servicios	1,1	2,2
Calidad educación	21,8	42,5
Contenido educativo	0,3	5,1
Relaciones sociales	4,7	9,5
Total	100,0	100,0

En consonancia con los comportamientos descritos, se observa una distribución diferencial de los motivos declarados como principales para cada tipo de centro. En el sector público sigue predominando la cercanía, junto a cuestiones relacionadas con la calidad de la educación. En el sector concertado los criterios predominantes están relacionados con la calidad de la educación, siendo la cercanía al domicilio un criterio importante, pero mucho menos acusado.

Si bien esta es la principal consideración, un análisis de todos los motivos detallados introduce otras cuestiones que también aparecen como importantes. En el siguiente cuadro se expone una relación de las razones expresadas por los padres como fundamentales. En concreto, se han seleccionado las que son citadas por más de un 25% de los padres, ordenadas de mayor a menor en cada centro.

Públicos	Concertados
- Cercanía	- Calidad de la educación
- Obligatoriedad	- Cercanía
- Amigos o familiares en el centro	- Prestigio del centro
- Calidad de la educación	- Centro religioso
- Profesores	- Amigos o familiares en el centro

Aquí se introducen algunas cuestiones que no aparecen cuando se tiene en cuenta sólo el motivo más importante. En los centros públicos, aunque la cercanía y la obligatoriedad siguen siendo nombrados entre los tres primeros, aparece la cuestión de las relaciones con amigos o familiares, mientras que la calidad y los profesores tienen una importancia más relativa.

Por otra parte, en el sector concertado cobran especial relevancia el prestigio del centro y que éste sea de carácter religioso. Aunque estas cuestiones no aparecen como principales, son las que tienen un cierto peso como elementos que determinan las decisiones de los padres. Pero en contra de lo que se pudiera pensar, las razones que mueven a los padres a enviar a sus hijos a un centro religioso, como son la mayoría de los concertados, no son de índole estrictamente confesional, sino de tipo social. La principal característica buscada atiende, pues, a una combinación de los contenidos educativos y del prestigio asociado a este tipo de centros.

Este conjunto de datos da pie a distinguir estrategias diferenciadas en los procesos de elección: una primera que tiene en cuenta sobre todo criterios de comodidad y acceso; una segunda, basada en criterios pedagógicos, pero también de forma muy importante en criterios simbólicos, habida cuenta de la importancia otorgada a las imágenes de la educación; por último, cabe señalar una tercera estrategia, aunque claramente minoritaria, en la que los principales criterios son de tipo utilitario, y van asociados a los servicios que prestan los centros, tales como comedor, transporte, o el horario y la jornada escolar.

Las distintas estrategias también presentan una distribución diferenciada cuando se observa el perfil social de los usuarios de acuerdo con las variables ocupación y nivel de estudios. Los trabajadores con alto

nivel de cualificación y mayor nivel de estudios consideran aspectos sobre todo basados en la calidad de la educación. En el otro extremo, trabajadores manuales y no cualificados y personas con bajos niveles de estudios se decantan en mayor medida por estrategias basadas en la cercanía y, del mismo modo, señalan el motivo de falta de opciones para la elección, resumido en el ítem obligatoriedad.

Tabla 3.8 a: Motivos de elección de centro, según ocupación del padre

		Motivo de elección						Total
		Obligatoriedad	Cercanía	Servicios	Calidad educación	Contenido educativo	Relaciones sociales	
Empresarios, directivos y profesionales	% de fila	10,5	33,5	2,9	44,8	3,3	5	100
	Residuos tipificados	-			6,1	1,9	-0,5	
Administrativos y servicios cualificados	% de fila	17,8	39,8	1,4	31,4	2,4	7,3	100
	Residuos tipificados	-1,8	-1,5	-0,2	2,8	1,1	1,3	
Agricultura e cualificados	% de fila	22,3	44,7	1,2	25,1	1	5,8	100
	Residuos tipificados	0,3	0,1	-0,6	0	-1,3	-0,1	
Trabajadores no cualificados	% de fila	30,9	52,5	1	10	0,8	4,9	100
	Residuos tipificados	4,5	2,8	-0,9	-6,8	-1,6	-0,9	
Sin clasificar	% de fila	13,7	50,7	2,7	23,3	4,1	5,5	100
	Residuos tipificados	-1,4	0,8	0,9	-0,3	1,6	-0,1	
Total	% de fila	21,6	44,3	1,5	25,1	1,7	5,8	100

Tabla 3.8 b: Motivos de elección de centro, según nivel de estudios

		Motivo de elección						Total
		Obligatoriedad	Cercanía	Servicios	Calidad educación	Contenido educativo	Relaciones sociales	
Menos de primarios	% de fila	31,3	45,3	0,4	17,5	0,8	4,7	100
	Residuos tipificados	4,6	0,3	-1,8	-3,4	-1,3	-1	
Primarios	% de fila	22,2	47,6	1	22,1	1	6,2	100
	Residuos tipificados	0,2	1,2	-0,8	-1,6	-1,2	0,5	
Medios	% de fila	15,1	46,1	1,9	28,5	2,6	5,9	100
	Residuos tipificados	-3	0,5	1	1,4	1,8	0,8	
Universitarios	% de fila	13,9	33,5	2,8	40,9	2,5	6,4	100
	Residuos tipificados	-2,8	-2,8	2,3	5,3	1,3	0,5	
Total	% de fila	21,6	44,3	1,5	25,1	1,7	5,8	100

El proceso de cambio de centro

4

El movimiento de los alumnos entre los distintos centros y sectores del sistema educativo es un componente fundamental del comportamiento de las familias respecto a la educación de los hijos. Además de la elección en los momentos iniciales, la permanencia o cambio en los lugares de estudio encierra un conjunto de expectativas y valoraciones asociados a la marcha general del alumno. De esta forma, observar los cambios supone una evaluación implícita de los centros de estudio, tanto en aquellos casos en los que se acepta la continuación como en los que no. Las familias cambian de centro porque realizan una valoración negativa del lugar en el que estudian sus hijos, en la que a veces se incluye el fracaso escolar del hijo. Del mismo modo, porque encuentran aspectos más deseados en otros centros concretos, o buscan movilidad social a través del cambio. Por último, hay que distinguir la movilidad derivada de la composición de los centros, así como el cambio de domicilio de los padres.

Comenzamos observando la situación general respecto al cambio de centro en el conjunto de la muestra, para seguir con el análisis de las trayectorias y las motivaciones específicas para el cambio, y posteriormente tratar la disposición al cambio.

1. LA MOVILIDAD DE LOS ALUMNOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En el caso global del sistema educativo andaluz podemos observar que existe una estabilidad relativa de los alumnos en los centros. En primer lugar, en la Tabla 4.1 aparece la situación respecto a la transición entre el final y el comienzo de los distintos niveles educativos, momento en el que existe mayor probabilidad de cambio. En la transición de Educación Infantil a Primaria, la cantidad de alumnos que permanecen en los mismos centros de estudio es muy alta. Los cambios se producen sobre todo en la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, mientras que los cambios en Bachillerato son también escasos. Este hecho refleja la estructura de gran parte de los centros, en los que la continuación de los niveles educativos se realiza en la práctica totalidad entre la Educación Infantil y Primaria, mientras que la segregación comienza en la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con la reubicación de estos cursos. Por otra parte, los estudios de Bachillerato en la nueva reorganización normalmente se ubican en centros de Educación Secundaria, junto a los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. De esta forma, los momentos de cambio obligado van asociados al paso a la Educación Secundaria.

Por otra parte, en la Tabla 4.2 se presenta la existencia de cambio dentro de cada uno de los niveles educativos. Las cifras muestran que este hecho es muy poco frecuente, y únicamente se observa una ligera mayor frecuencia de cambios en la Educación Infantil y Primaria. De esta forma, se puede argumentar que, una vez que se ha optado por un determinado centro, las familias mantienen su decisión a lo largo de los sucesivos cursos que se pueden realizar en el mismo y que, además, el comportamiento minoritario por el que ocurren las escasas reubicaciones se produce en los niveles iniciales, siendo prácticamente insignificante dentro de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Tabla 4.1: Existencia de cambio de centro en la transición entre niveles educativos (% de respuestas)			
	Infantil-Primaria	Primaria-ESO	ESO-Bachiller
Continúa en el mismo centro	75,2	35,5	78,9
Cambia de centro	24,8	64,5	21,1
Total	100,0	100,0	100,0

Tabla 4.2: Existencia de cambio de centro dentro de los distintos niveles del sistema educativo (% de respuestas)				
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller
Cambia de centro	6,9	5,1	2,2	2,8
Continúa en el mismo centro	93,1	94,9	97,8	97,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Del mismo modo, los motivos señalados para el cambio de centro confirman la tendencia a la estabilidad. Los motivos mayoritarios en todos los niveles responden a la imposibilidad de seguir en el mismo centro. Sin embargo, dada la organización de los centros, estos datos reflejan la anomalía de la existencia de padres que indican que sus hijos no pueden seguir en los centros de Educación Infantil, cuestión altamente improbable, debido a que prácticamente no existen centros que ofrezcan sólo este nivel. Aunque en el cuestionario se especificaba sólo la escolarización oficial, parece ser que un importante grupo de padres han tomado como referente para la entrada en el sistema educativo el lugar en el que comienzan cualquier tipo de actividad educativa, que frecuentemente corresponde a guarderías en el sector privado. Por otra parte, además del cambio de residencia, que es un factor ajeno al sistema educativo, el resto de los motivos para el cambio aparecen como claramente minoritarios. Sólo cabe resaltar la contestación de disgusto con el centro de estudios, que recoge el 8% de los alumnos que cambian al comienzo de la Educación Primaria.

Tabla 4.3: Motivos para el cambio de centro entre niveles educativos(% de respuestas)			
	Infantil-Primaria	Primaria-ESO	ESO-Bachiller
No podía seguir estudios en el mismo centro	62,9	89,6	80,0
Cambió de domicilio	17,1	4,1	
A los padres no les gustaba el centro anterior	2,7	1,1	
Al hijo no le gustaba el centro anterior		1,5	6,7
El hijo tenía problemas con el centro anterior	1,2		
Había amigos o familiares en otro centro	1,6	0,7	6,7
Deseo de un centro mejor	6,2	1,3	6,7
Otros motivos	8,2	1,8	
No contesta	0,1		
Total	100,0	100,0	100,0

2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN SECTORES CON OFERTA DIVERSIFICADA

Dada la observación de que los cambios se producen fundamentalmente al comienzo de cada nivel educativo, es interesante observar tanto la trayectoria seguida por los padres en el paso de un nivel a otro, como los motivos específicos aducidos. Para ello, se utilizan las familias que viven en municipios con oferta educativa amplia. En los municipios sin oferta educativa, los cambios de centro se deben, de forma abrumadora, a la imposibilidad de seguir en el mismo centro, y el comportamiento derivado de este cambio se ajusta a la elección del único centro disponible o del centro asignado, como se vio en el capítulo anterior. De esta forma, es preferible realizar el análisis sólo en las situaciones objetivas que permiten ciertos comportamientos específicos. Tomando únicamente las familias en contextos con mayores posibilidades de elección, se observa en primer lugar la trayectoria educativa entre Educación Infantil y Primaria, y posteriormente entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque en la muestra original no se incluían alumnos en centros privados no subvencionados, al tomar la trayectoria de forma retrospectiva aparece una cantidad significativa de personas que comienzan su educación en centros privados (un 13% de los alumnos de Educación Infantil), lo cual da una cifra que permite conservarlo como grupo diferenciado. En la transición a la Educación Primaria, la fidelidad al centro es bastante alta en los alumnos que comienzan en centros públicos y concertados, con cantidades entre el 70 y 80%. Entre los que comienzan en privados, sólo un 55% permanece en el mismo centro. Observando los cambios de centro, entre los que comienzan en el sector público existe ligero trasvase a centros del sector concertado, mientras que los que comienzan en centro concertado y cambian a otro lo realizan mayoritariamente a otro centro concertado. En el sector privado, es donde existe mas división, con mayor tendencia a enviar a los hijos a centros públicos.

Este conjunto de datos muestra que el momento de transición de Educación Infantil a Primaria está sujeto a cierta diversidad, derivada de las diferentes situaciones de los niños en edades tempranas. En la Educación Infantil la escolarización no es homogénea, y hay diferencias en las opciones tomadas por los padres respecto a la edad de escolarización. Existe además una mayor opción por llevar a los niños a centros no reglados, que provoca una nueva elección en el paso a la escolarización primaria. De esta forma, se observa que la elección de centro en la Educación Infantil no es el momento decisivo que marca la trayectoria educativa del niño.

Tabla 4.4: Trayectoria educativa entre Educación Infantil y Primaria, según tipo de centro (% de respuesta)⁽¹⁾

	Centro de origen Infantil > Primaria			Total
	Público	Concertado	Privado	
Sin cambio	72,4	79,5	55,4	71,6
Cambio a público	20,3	9,3	19,8	18,0
Cambio a concertado	7,3	10,9	23,4	10,1
Cambio a privado		0,3	1,4	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Número de casos	1.054	312	200	1.565

(1) Base: Casos en municipios con oferta pública y concertada

Tabla 4.5: Motivos de cambio de centro en la transición entre Educación Infantil y Primaria, según tipo de centro (% de respuesta)⁽¹⁾

	Centro de origen Infantil > Primaria			Total
	Público	Concertado	Privado	
No podía seguir estudiando en el mismo centro	57,5	58,1	76,2	61,4
Cambio de domicilio	19,1	22,5	9,1	17,5
A los padres no les gustaba el centro anterior	3,4	4,8	0,8	3,1
El hijo tenía problemas con el centro anterior	0,7	1,1	3,6	1,3
Había amigos o familiares en otro centro	2,1	1,1	1,2	1,8
Deseo de un centro mejor	7,8	7,7	2,6	6,7
Otros motivos	9,2	4,6	6,5	8,0
No contesta	0,2			0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Número de casos	288	63	89	440

(1) Base: Casos con cambio de centro

Por otra parte, la trayectoria educativa entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria adquiere un cariz bastante distinto. Si bien la permanencia en el mismo centro se reduce por las cuestiones antes mencionadas, existen notables diferencias entre los alumnos que comienzan en sectores público y concertado. Los alumnos del sector concertado permanecen en el mismo centro en una cantidad mayor. Del mismo modo, cuando cambian de centro, lo hacen en su totalidad en el mismo sector. Observando la misma distribución para el sector público, la cantidad de padres que deciden cambiar a su hijo de centro lo hacen a otro del sector público.

De este modo, se puede sostener que la elección de centro para la Educación Primaria es de carácter fundamental en lo referido al sector educativo en que estudia el hijo y que, a su vez, determina el tipo de centro en el que se seguirá estudiando. Mientras que entre la Educación Infantil y la Primaria existen trasvases entre tipos de centros en los dos sentidos, entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria los trasvases son muy limitados. Observando la Tabla 4.6, vemos que del total de alumnos que estudian o han estudiado Educación Primaria en el sector público ninguno cambia a centro concertado, mientras que los que comienzan en centros concertados siguen también en el mismo sector.

En definitiva, de lo que aquí se trata es de la existencia de trayectorias escolares decididas de antemano. Cuando los padres eligen centro, es una elección que se arrastra en la permanencia del hijo en el mismo centro, siempre que la existencia de cursos lo permita. Además, la elección de centro lleva implícita la elección de sector educativo. Incluso cuando existen cambios de centro, la fidelidad al sector público y al sector concertado son muy altas. En todo caso, cuando existen cambios se realizan desde el sector concertado al público, pero no a la inversa. Esto es, la probabilidad de que una familia situada en un sector urbano lleve a su hijo a un centro concertado o privado es muy baja si no se realiza en los momentos de inicio del hijo en el sistema educativo, y especialmente en el primer curso de Educación Primaria.

Tabla 4.6: Trayectoria educativa entre Educación Primaria y ESO, según tipo de centro (% de respuesta)⁽¹⁾

	Centro de origen Primaria > ESO			Total
	Público	Concertado	Privado	
Sin cambio	38,3	55,4	10,4	42,9
Cambio a público	61,7			41,8
Cambio a concertado		44,6		13,5
Cambio a privado			89,6	1,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Número de casos	441	197	14	652

(1) Base: Casos en municipios con oferta pública y concertada

Tabla 4.7: Motivos de cambio de centro en la transición entre Educación Primaria y ESO, según tipo de centro (% de respuesta)⁽¹⁾

	Centro de origen Primaria > ESO			Total
	Público	Concertado	Privado	
No podía seguir estudiando en el mismo centro	89,1	84,1	45,0	86,7
Cambio de domicilio	5,0	5,5	6,7	5,2
A los padres no les gustaba el centro anterior	2,1		3,3	1,6
Al hijo no le gustaba el centro anterior		4,0	45,0	2,2
Había amigos o familiares en otro centro	0,6	0,4		0,5
Deseo de un centro mejor	2,6			2,0
Otros motivos	0,6	6,0		1,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Número de casos	272	81	11	364

(1) Base: Casos con cambio de centro

3. LA SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO AL CAMBIO DE CENTRO

Por último, en este apartado se contempla la conformidad de las familias con el centro en el que estudian sus hijos. Si anteriormente se ha observado la trayectoria educativa, a continuación se estudia la disposición al cambio de centro. Esto se realiza mediante dos indicadores, que podemos llamar de carácter objetivo y subjetivo. El primero de ellos es la existencia de intentos de ingreso en un centro distinto donde no se haya admitido al hijo. Esto supone un comportamiento activo en la elección de centro que no ha visto satisfecha la demanda de educación específica. Es por tanto una adjudicación de centro obligada, que conduce a la aceptación del centro correspondiente por el lugar de residencia.

En total, sólo existe un 4,5% de padres que han intentado llevar a sus hijos a otro centro distinto al que están. Estos padres se distribuyen en mayor medida en centros públicos, más en Educación Infantil y en Educación Secundaria Obligatoria que en otros niveles, y sobre todo corresponden a familias que viven en capitales de provincia. Los motivos aducidos por los padres para la no admisión son una relación de los mecanismos utilizados por la Administración en los casos relacionados con la falta de plazas, siendo el mayoritario el lugar de residencia.

Tabla 4.8: Intentos de ingreso en otro centro distinto al actual, en el que se haya rechazado, según tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro		Total
	Público	Concertado	
Si	4,6	3,8	4,5
No	95,4	95,3	95,3
No contesta		0,9	0,2
Total	100,0	100,0	100,0

Tabla 4.9: Motivos por los que no admitieron la solicitud, según tipo de centro (% de respuestas)⁽¹⁾

	Tipo de centro		Total
	Público	Concertado	
Por el lugar de residencia	23,6	18,8	22,9
Por falta de plazas	56,2	68,8	58,1
Por el nivel de renta	9,0	6,3	8,6
Otros motivos	9,0	6,3	8,6
No contesta	2,2		1,9
Total	100,0	100,0	100,0

(1) Base: Casos con intento de ingreso en otro centro

El segundo de los indicadores que resume la situación respecto al cambio de centro lo hemos llamado subjetivo, y en él se consideran el deseo de que el hijo estudiara en otro centro distinto al que estudia en el momento de realizar las entrevistas. Existe un 16% de familias que desean otro centro de estudios en el sector público, y un 8% en el sector concertado. El desfase parece lógico, ya que como se observaba antes cabe suponer que el deseo de cambio está directamente relacionado con la posibilidad de elección. Dado que existe una mayoría de padres del sector concertado que son electores activos, el grado de conformidad con el centro es alto.

Entre estos padres, la mayor frecuencia se encuentra en la Educación Infantil en centros públicos, en el que el nivel de insatisfechos sube al 21,7%. La concentración de esta situación en el comienzo de los estudios puede estar relacionada con el hecho de que este tipo de plazas son las que se ponen a disposición libre, y es el momento en el que hay más competencia por encontrar un lugar para los estudios.

Respecto a los sectores de preferencia, los padres con deseo de cambio presentan diversas aspiraciones según el sector en el que se encuentran. Sólo un 29% de los padres de un centro público desean un mismo tipo de centro para sus hijos. El resto de preferencias se distribuye entre las distintas opciones por centros privados y concertados, siendo de destacar los centros concertados religiosos, que son preferidos por un 23% de estos padres. Al contrario, en el sector concertado, la mayoría de los padres que declara preferir un centro distinto para sus hijos prefiere un centro público, con un 44%.

Los deseos de cambio normalmente van asociados con la calidad de la educación impartida en el centro, lo cual da cuenta de que las cuestiones más sentidas por los padres más insatisfechos no son las instalaciones, medios u otras cuestiones, sino el contenido educativo que se les da a sus hijos.

Como conclusión, cabe decir que la situación de las familias en el sistema educativo es mayoritariamente estable. Es decir, la mayoría de los padres están donde quieren estar, lo cual se traduce en pocos intentos fallidos de elección de centro específico, y una escasa cantidad de deseos de cambio a otro centro, que en gran medida tiene que ver con un deseo de movilidad social, ya que la falta de medios económicos es el principal motivo aducido para no llevar al hijo al centro deseado.

Tabla 4.10: Deseo de que el hijo estudie en otro centro distinto al actual, según tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro		Total
	Público	Concertado	
Si	16,1	8,8	14,7
No	83,8	90,3	85,0
No contesta	0,1	0,9	0,3
Total	100,0	100,0	100,0

Tabla 4.11: Tipo de centro en el que prefiere que estudie su hijo, según tipo de centro (% de respuestas)⁽¹⁾

	Tipo de centro		Total
	Público	Concertado	
Público	29,5	43,2	30,9
Concertado religioso	23,4	16,2	22,6
Concertado no religioso	9,9	8,1	9,7
Privado religioso	10,9	10,8	10,9
Privado no religioso	15,7	10,8	15,2
Cualquiera distinto al actual	9,9	10,8	10,0
No contesta	0,6		0,6
Total	100,0	100,0	100,0

(1) Base: Casos con preferencia por otro centro

El término clientela habitualmente se utiliza en el contexto de las transacciones comerciales, y se entiende por ello el conjunto de individuos que adquieren o utilizan los bienes y servicios de un profesional o un establecimiento. Fuera del ámbito comercial o profesional, este concepto puede ser fácilmente aplicable a otros contextos en los que se produce una relación relativamente estable basada en el intercambio de bienes o servicios, como es la existente entre los ciudadanos y algunos organismos de la Administración que prestan servicios públicos. En este caso, el centro educativo que presta el servicio normalmente reúne a un conjunto de alumnos y familias que se mantienen de forma relativamente duradera a lo largo del tiempo, al menos durante el período reglado de permanencia de los alumnos en el centro. Dado que según la normativa vigente estos padres tienen la posibilidad de elegir el centro de estudios, al menos de manera formal, aquí entendemos por clientela escolar el conjunto de familias conformadas por la oferta educativa y la elección realizada por las mismas.

Ciertamente, aplicar el concepto de intercambio, y por ende el de clientela, a la relación entre Administraciones públicas y usuarios requiere una explicación adicional. La situación de la Administración pública respecto a los usuarios normalmente ha sido la preponderancia de la primera o, en los casos más extremos, la dominación. No es en vano el hecho de que aún se siga empleando el término administrados para referirse al conjunto de usuarios de un organismo público. Además, dado que numerosos servicios públicos se prestan en una situación de monopolio detentado por el sector público, entender a los ciudadanos como clientes no implica adjudicarles las mismas características que en aquellos contextos en los que existe una competencia en la oferta de bienes o servicios y en la captación de clientes.

No obstante, el desarrollo de la Administración pública en las democracias contemporáneas ha seguido una trayectoria dirigida al trato de los usuarios desde la perspectiva amplia de ciudadanos, concepto que subsume en algunos casos el de cliente. Algunos organismos públicos, pese a seguir detentando el monopolio de ciertos bienes o servicios, tratan de adoptar la filosofía del consumidor, en el sentido de tener en cuenta criterios de calidad y eficiencia, de acuerdo con las demandas de los usuarios que contribuyen con los impuestos al mantenimiento de los servicios públicos¹. En otros casos, la vía para la mejora de la

1. Sobre la renovación de la Administración Pública Española desde la perspectiva de los usuarios puede verse Martín Rebollo, L. (1984).

calidad y la eficiencia se realiza mediante la liberalización de los sectores de actuación, dando entrada a actores privados que pueden competir con la Administración pública o independientemente entre ellos en la realización de ciertos servicios de interés público².

Trasladando este argumento a la educación reglada, si se tienen en cuenta el desarrollo histórico de algunos sistemas educativos de forma descentralizada tutelada por el Estado, junto a las reformas liberalizadoras de la educación en otros países con tradición estatalista, la cuestión de las clientelas escolares se presenta como un asunto de gran trascendencia para la configuración de los sistemas educativos actuales. Dado que la escolarización es un derecho de todos los ciudadanos que debe ser garantizado por el Estado, la forma de provisión y adquisición de la misma constituye uno de los factores cruciales en la creación de garantías de igualdad de oportunidades para niños y jóvenes a partir de la igualación de los puntos de partida. En este asunto, junto a las dotaciones materiales y a la formación y dedicación de los profesores, uno de los hechos que pueden determinar los resultados escolares es el ambiente en el que se realiza la escolarización.

Para el caso español, la tradicional existencia de un sector privado, normalmente en manos de la Iglesia Católica, junto al desarrollo de la enseñanza privada no religiosa a partir de la transición a la democracia, donde se incluye la integración de los centros privados en la oferta de servicios públicos a través de la concertación, ha conformado distintos tipos de oferta educativa y distintos tipos de clientes. En el Estado Español moderno siempre han existido centros públicos y privados, y del mismo modo, también han existido diferentes tipos de público o clientelas para ambos tipos de centros. No obstante, con el desarrollo del sistema educativo de carácter universal financiado con fondos públicos, el tema de los distintos tipos de usuarios adquiere un perfil diferenciado.

Desde la estructura formal del actual sistema educativo se organizan las diferentes ofertas y se suscitan las clientelas para los diversos centros en términos de disposición de características socialmente compartidas. Del mismo modo que la sociedad no es un conjunto homogéneo, existiendo divisiones en términos de recursos económicos, culturales y relacionales que se manifiestan en los lugares de trabajo, los sitios de residencia u otros componentes esenciales del sistema social, el sistema educativo de nuestros días también refleja la estratificación social. Esto es lo que ocurre en el sector privado sin financiación pública, en el que cabe suponer que el coste económico a asumir por las familias, junto al deseo de distinción, aparecen como los principales determinantes de su clientela.

La existencia de una escolarización universal no permite hablar de división en clases de forma tajante. La estructura social se ha diversificado y el sistema educativo público reproduce esa diversificación. Naturalmente, las clientelas de los centros educativos no están compuestas por tipos de familia completamente homogéneos. Sin embargo, en el sistema educativo financiado con fondos públicos y sujeto a un sistema de reclutamiento en principio abierto, también pueden darse fenómenos que provocan que ciertos sectores sociales se encuentren con más frecuencia en unos centros que en otros.

Aquí se analizará cómo la existencia de ciertos procesos sociales subyacentes provoca la diferenciación de la comunidad educativa en categorías sociales. La hipótesis de la que se parte es que la combinación de la oferta educativa y el sistema de reclutamiento, junto a los comportamientos adoptados por las familias, provoca una caracterización de los usuarios del sistema en términos de clientelas diferenciadas. Dado que los componentes ideológicos y valorativos se han tratado en otros apartados, en este capítulo nos centramos en el análisis de variables de carácter objetivo, como son la ocupación, el nivel de estudios y el nivel de ingresos de los usuarios de los centros.

2. La penetración de la cultura empresarial en los servicios públicos de algunos países europeos puede verse en Keat, N y Abercrombie, N (1995).

1. EL SECTOR RURAL Y SEMIRURAL

El primer determinante de las clientelas educativas de los centros es la composición de la oferta escolar del lugar en el que se vive. Si no existen alternativas de elección, la única oportunidad de escapar al centro asignado es buscar una oferta educativa diferente en otro lugar, cuestión limitada a una minoría con medios económicos o con sensibilidad cultural suficientes. Por este motivo, es conveniente seguir manteniendo de forma diferenciada a las familias que viven en núcleos de población pequeños o medianos a efectos del análisis. Como es obvio, en un pequeño municipio la escuela reproduce en su alumnado la estructura de posiciones de clase tal como ésta se da en la sociedad local (Lerena, C., 1987). De esta forma, los datos que aparecen a continuación reflejan en términos generales la composición socioeconómica de las familias con hijos en edad escolar en los núcleos de población en los que se ha obtenido la muestra.

Por ejemplo, la distribución por ocupaciones corresponde al mercado de trabajo predominante en la Andalucía rural y semirural, tanto en hombres como en mujeres. Existe una escasa cantidad de varones con puestos directivos o que requieren una cualificación superior, una minoría de trabajadores administrativos y de servicios, y una gran mayoría de trabajadores manuales cualificados y, sobre todo, sin cualificación. Entre las madres, la ocupación predominante es la de ama de casa, existiendo una escasa cantidad de madres que trabajan, y que se distribuyen entre trabajos administrativos o en el sector servicios, y trabajos manuales no cualificados. En cuanto a los niveles de estudios, la gran mayoría tiene estudios primarios o menos de primarios, existiendo una escasa cantidad de personas con estudios medios y superiores. Aunque no ha sido posible utilizar datos de los municipios rurales elegidos en la muestra, a partir de la comparación realizada a nivel regional con el colectivo de familias con hijos³, estos centros reflejan la composición social de sus respectivas áreas rurales.

**Tabla 5.1: Ocupación de padres y madres.
(% en municipios con oferta educativa pública)**

	Padre	Madre
Empresarios, directivos y profesionales	5,6	3,4
Trabajadores administrativos y cualificados de servicios	20,5	10,8
Trabajadores cualificados de la industria y la agricultura	30,0	1,1
Trabajadores no cualificados	41,2	15,3
Amas de casa		68,1
Sin clasificar	2,7	1,3
Total	100,0	100,0

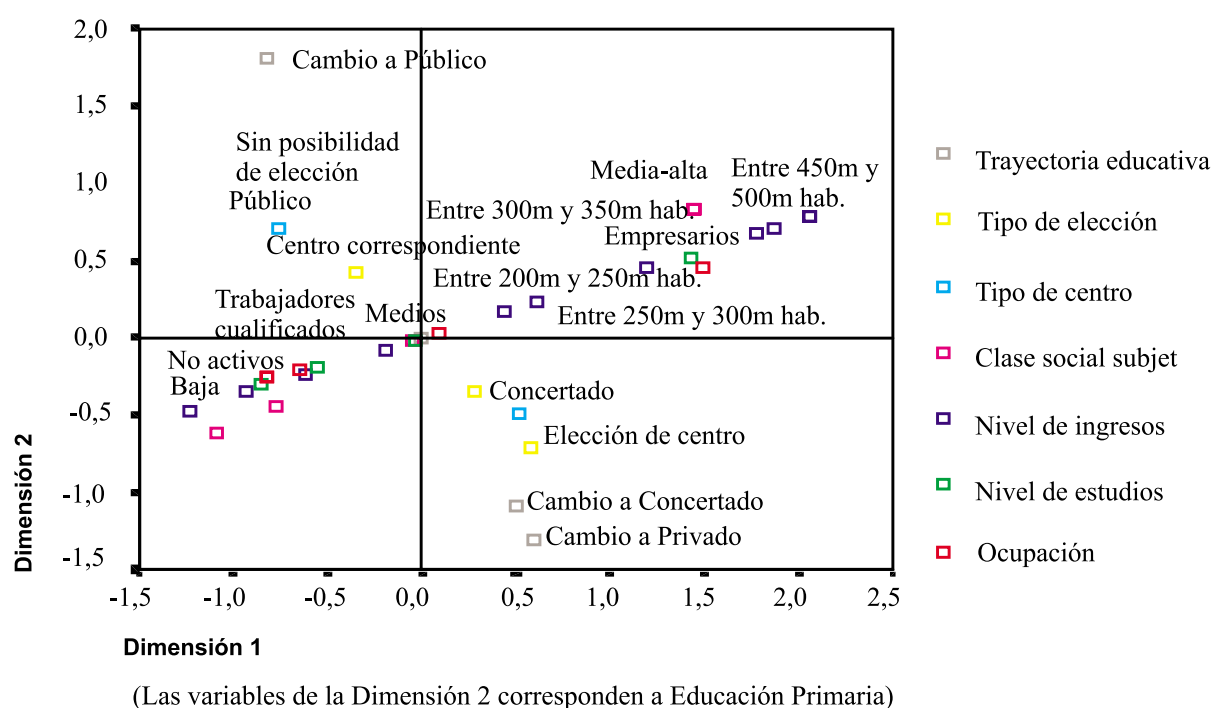
**Tabla 5.2: Nivel de estudios de padres y madres.
(% en municipios con oferta educativa pública)**

	Padre	Madre
Menos de primarios	42,5	39,1
Primarios	36,8	42,4
Medios	15,6	14,0
Universitarios	5,1	4,5
Total	100,0	100,0

3. IESA, 1998

De esta forma, se puede decir que en la Andalucía rural y semirural no existe una marcada división de la educación en términos de segregación social entre centros. La segregación, cuando existe, está condicionada por la concentración de ciertos factores de la población en las áreas de influencia de los centros. Esto es lo que aporta el análisis de componentes principales realizado de forma separada para los padres en estos núcleos de población. En el gráfico sólo aparecen en los valores altos las categorías extremas en ocupación, nivel de estudios y clase social subjetiva, que representan a las minorías de clase media-alta y media-baja. El resto de las categorías se concentran en los valores bajos del gráfico, y aparecen muy agrupadas. Esto indica que existe una coincidencia de la mayoría de la muestra en las características sociales reflejadas por los valores intermedios de las variables incluidas en el análisis. Lógicamente ello no quiere decir que no haya una diferenciación social, sino que ésta se mezcla dentro de los mismos centros. Por otra parte, las personas que se apartan de esta pauta son el pequeño colectivo que opta por llevar a sus hijos a otros centros fuera del lugar de residencia.

Gráfico 5.1: Análisis de componentes principales de padres en municipios con oferta educativa pública



Sin embargo, aunque la muestra empleada no permite la diferenciación de familias en un mismo municipio, hay que tener en cuenta que los procesos de segregación también pueden existir en aquellas localidades en las que existe oferta de dos o más centros públicos que imparten las mismas etapas educativas. Para estos casos, es frecuente la división basada en las creencias y opiniones de las familias de que algún centro de una misma localidad tiene mejor profesorado o mejores medios, ofrece mejor educación, o reúne a hijos de familias de extracción social más selecta, frente a otro u otros que no poseen estas características. En muchos pueblos de Andalucía es frecuente la opinión popular, por ejemplo, de que un colegio tiene un ambiente problemático o conflictivo, y otro lo tiene más tranquilo. La misma división sirve para aquellos centros que son considerados de clase baja o media-baja, y otros que son considerados de clase media, sólo porque a ellos van los hijos de ciertas familias de posición social más o menos acomodada o de cierto nivel cultural, a pesar de que las dotaciones de profesorado y equipamientos sean objetivamente similares.

La existencia de estas opiniones influye en las estrategias de algunas familias, al elegir un centro concreto dentro de una localidad, utilizando la solicitud reglada de admisión o mecanismos informales. Ésta es una de las causas que contribuyen a conformar clientelas socialmente diferentes en los alumnos

de centros públicos en una misma localidad. Así, un centro considerado bueno, tranquilo y de posición acomodada finalmente termina siéndolo gracias al trasvase de alumnos de otros centros⁴.

Más concretamente, lo anterior está presente en la configuración del alumnado de los nuevos institutos en los que se imparte la Educación Secundaria Obligatoria. Debido a las necesidades materiales en la reorganización de las nuevas etapas de la LOGSE, algunos de los centros de Educación Secundaria son antiguos colegios, otros son Institutos de Bachillerato, mientras que otros son antiguos Institutos de Formación Profesional. Sin embargo, a pesar de que es difícil encontrar argumentos de peso para diferenciar a los centros públicos que imparten la Educación Secundaria en función de las características de sus profesores y materiales y, sobre todo, a pesar de que estas situaciones no son conocidas en profundidad por la mayoría de los padres, se puede decir sin correr riesgos que existe una mejor valoración de los antiguos institutos de Bachillerato.

Esta diferencia procede del prestigio que se otorgaba al Bachillerato Unificado Polivalente, en contraposición con la falta de prestigio de la Formación Profesional, principalmente de primer grado, que llevaba a establecer a la primera como los estudios de los alumnos aplicados, con posibilidades futuras de estudios superiores y trabajos cualificados, y a la segunda como los estudios de los malos estudiantes, que permanecían temporalmente en el sistema educativo hasta encontrar un trabajo de menos cualificación. A pesar de que en la realidad social y profesional esto no era así, la diferente concepción de ambos tipos de educación secundaria aún se mantiene, con cargas simbólicas diferentes para unos y otros centros de la actual Educación Secundaria Obligatoria, que se traducen en estrategias concretas de elección de centros. Por ejemplo, en algunas localidades que ahora disponen de dos centros, las solicitudes son mucho mayores en los antiguos Institutos de Bachillerato, incluso en casos en los que, paradójicamente, los antiguos centros de Formación Profesional son los que han recibido mayores dotaciones materiales y nuevo profesorado.

2. EL SECTOR URBANO Y SEMIURBANO: LAS DIFERENTES CLIENTELAS EDUCATIVAS

Una situación distinta ocurre en los grandes municipios, con oferta educativa diversificada, y en general en las zonas metropolitanas. Dentro de cada barrio, y de forma decreciente desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato, cada centro de enseñanza tiende a reclutar la clientela que existe en su entorno, que puede ser socialmente mayor o menor diversificada. Hay barrios obreros y centros obreros, lo mismo que hay zonas de clases medias o acomodadas, que transmiten a los centros las características propias de su población. Existe pues un proceso de diferenciación social de clientelas inducido por la composición socioeconómica del barrio, de la que se nutren principalmente los centros. A falta de otro indicador, sirva la opinión de los directores de los centros seleccionados en la muestra sobre el nivel socioeconómico del lugar en el que están ubicados sus propios centros.

Tal como se observa en la Tabla 5.3, de los 71 centros seleccionados en municipios grandes y capitales, sus directores consideran que 33 están en entornos bajos y medio-bajos (un 46%), 29 en entornos de clase media (un 41%), y sólo 8 en entornos medio-altos y altos (un 11%). Por otra parte, si se traslada a cada una de las familias de la muestra el tipo de hábitat en el que se enclava el centro, observamos cómo el juicio subjetivo sobre el nivel socioeconómico coincide en líneas generales con la distribución de ocupaciones de los padres. En la Tabla 5.4 se presenta la distribución por ocupaciones en cada uno de los entornos. En los entornos medios y bajos predominan los trabajadores manuales y no cualificados, mientras que en los medios y altos son los profesionales y trabajadores administrativos y de servicios. Esto confirma la hipótesis de que la clientela de los centros está formada en buena parte por los habitantes del barrio, pudiéndose diferenciar claramente entre centros en los que predominan ciertas categorías sociales.

4 Este es conocido argumento del teorema de Thomas, que sostiene que los fenómenos considerados o reales, lo sean o no, sí son finalmente reales en sus consecuencias. Ver, por ejemplo Merton, R.K. (1967).

Tabla 5.3: Calificación del entorno del centro por los directores.
(Número y % según tipo de centro)

		Tipo de centro		Total
		Público	Concertado	
Bajo o medio bajo	Nº de centros	25	8	33
	% de colegios	59,5	27,6	46,5
Medio	Nº de centros	12	17	29
	% de colegios	28,6	58,6	40,8
Alto o medio alto	Nº de centros	4	4	8
	% de colegios	9,5	13,8	11,3
Sin clasificar	Nº de centros	1		1
	% de colegios	2,4		1,4
Total	Nº de centros	42	29	71
	% de colegios	100,0	100,0	100,0

La discusión ya conocida de la diferenciación social entre centros públicos y concertados se debe en gran medida a que los centros están situados en distintos entornos. Teniendo en cuenta los casos de nuestra muestra, los directores de los respectivos centros los sitúan en entornos diferentes. Un 59% de los públicos en entornos bajos, frente a un 27% de los concertados. En principio se podría considerar aquí que en el amplio sector público, los centros siguen manteniendo una composición interclasista de acuerdo con un modelo de reclutamiento abierto. Dado el modelo de adscripción de plazas y la típica aceptación del centro más cercano, cabe suponer que los usuarios de los centros públicos en municipios grandes también reflejan, en términos de características socioeconómicas, la situación social de sus respectivas áreas de influencia.

Al menos así es como se refleja en la distribución por ocupación y nivel de estudios, tanto de los padres como de las madres, en los centros públicos, con ligeras diferencias respecto a sus homónimos en los núcleos rurales. En definitiva, los datos reflejan la mayor presencia de profesionales cualificados y trabajadores administrativos en núcleos de población grandes, y la menor presencia de trabajadores no cualificados. En lo relativo al nivel de estudios, también se observa una mayor presencia de los estudios medios y universitarios, en detrimento de las personas con menos de primarios.

Tabla 5.4: Ocupación de padres y madres en municipios con oferta educativa pública y concertada.
(% según tipo de centro)

	Tipo de centro			
	Público		Concertado	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Empresarios, directivos y profesionales	10,0	4,9	26,2	13,7
Trabajadores administrativos y cualificados de servicios	24,4	12,7	41,2	21,0
Trabajadores cualificados de la industria y la agricultura	30,9	1,2	15,9	0,6
Trabajadores no cualificados	30,8	14,4	12,5	6,4
Amas de casa		65,2		57,2
Sin clasificar	3,9	1,5	4,3	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 5.5: Nivel de estudios de padres y madres en municipios con oferta educativa pública y concertada. (% según tipo de centro)

	Tipo de centro			
	Público		Concertado	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Menos de primarios	30,8	35,1	10,5	13,6
Primarios	35,8	37,2	26,0	32,0
Medios	21,5	20,0	32,2	30,8
Universitarios	11,9	7,7	31,3	23,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Siguiendo con el mismo argumento, en el sector concertado cabría suponer clientelas formadas por los habitantes de sus respectivas áreas. De hecho, hay mucha mayor presencia de directivos y profesionales, además de trabajadores administrativos, junto a una menor presencia de trabajadores manuales, tanto cualificados como no cualificados. Es notable también la situación de las madres: disminuye ligeramente el número de amas de casa y de trabajadoras sin cualificación, y aumenta el de profesionales y trabajadoras administrativas. No obstante, hay que añadir otra cuestión que contribuye a la conformación de la clientela específica de este sector, y que se superpone a la del área de influencia. En primer lugar, en los centros concertados que están en entornos de clase baja o media van muchos menos hijos de trabajadores manuales y no cualificados que en los públicos situados en las mismas zonas. Es decir, existe un retraimiento en este tipo de familias a llevar a sus hijos a centros concertados. Esto lo confirma la Tabla 5.6, en la que, para iguales entornos, aparece siempre una mayor presencia de padres con ocupaciones más altas. Por otra parte, también es importante el hecho de que una parte importante de los padres de estos colegios viven en zonas distintas al área de influencia del centro, y por tanto han elegido un centro distinto al que les toca. Estos centros son buscados de forma más activa, en el sentido de no conformarse con el centro más cercano al lugar de residencia, y las familias que buscan más activamente se caracterizan por tener en mayor medida ciertas características socioeconómicas, como mayor cualificación y mayor nivel de estudios.

A nuestro juicio, la mayor presencia de las capas medias y altas en el sector concertado se debe a estos dos fenómenos interrelacionados, aunque de difícil cuantificación. Influye el tipo de entorno en el que está situado el centro, pero a la formación geográfica de la clientela se superpone el fenómeno de la elegibilidad del centro. Por último, cabe citar el proceso de autoexclusión de ciertas capas de la población en estos centros. De forma gráfica, del mismo modo en que es muy poco frecuente encontrar a un trabajador del campo en el vestíbulo de un hotel de cinco estrellas, motivado por supuesto por el nivel adquisitivo, pero también por la adscripción simbólica de la persona a un grupo de iguales (Lerena, C., 1987), es también poco frecuente que personas con bajo nivel cultural o bajo nivel de renta soliciten el ingreso de sus hijos en centros considerados de clase alta, incluso si esos centros son financiados con fondos públicos y están obligados por ley a tener un sistema de reclutamiento abierto. En resumen, se puede decir que el déficit de elección educativa de las clases bajas es compensado por un mayor comportamiento electivo de las clases medias y medias altas, lo cual contribuye a mantener y agravar la segregación espacial impuesta por la organización del sistema educativo.

Tabla 5.6: Ocupación de los padres según el entorno y tipo de centro.
(% de respuestas)

Tipo de centro			Ocupación					Total
			Empresarios, directivos y profesionales	Trab. administrativos y cualificados de servicios	Trab. cualificados de la industria y la agricultura	Trabajadores no cualificados	Sin clasificar	
Público	Tipo de entorno	Bajo o medio bajo	5,9	21,1	35,1	34,7	3,2	100,0
		Medio	14,0	24,8	29,9	26,8	4,6	100,0
		Alto o medio alto	22,5	45,7	13,8	13,8	4,3	100,0
		Sin clasificar			20,0	80,0		100,0
		Total	9,8	24,3	31,0	31,3	3,6	100,0
Concertado	Tipo de entorno	Bajo o medio bajo	12,8	39,4	24,8	16,5	6,4	100,0
		Medio	26,9	42,4	14,7	12,7	3,3	100,0
		Alto o medio alto	47,5	39,0	5,1	3,4	5,1	100,0
		Total	26,2	41,2	16,0	12,3	4,4	100,0

3. LA LÓGICA DE LA COMPOSICIÓN SOCIAL DE LOS MERCADOS EDUCATIVOS

Hasta ahora se han expuesto algunas de las claves que conforman la diferenciación social de las clientelas educativas, en un contexto en el que se puede considerar a la educación como un mercado de oferta y demanda de servicios, si bien la noción de mercado no se utiliza aquí en su sentido estrictamente económico, sino como un modo de intercambio de servicios en el que existen diversos ofertantes y demandantes. Desde luego, este mercado no se presenta en su forma pura, dado que la oferta limitada y la reglamentación actual no permiten la completa libertad de elección, y que la competencia de ofertantes y consumidores también está limitada por el tipo y la distribución de servicios de los que se trata. Sin embargo, se puede considerar que existe posibilidad de elección, al menos formal, por parte de los padres y, además, que existen dos actores diferenciados desde el punto de vista de la oferta pública, en competencia por la captación de alumnos: el sector de centros completamente públicos y el sector de centros concertados. En este sentido es en el que se interpreta el contexto que permite los procesos de diferenciación social dentro del sistema educativo visto en su conjunto.

No obstante, aunque se puede suponer de manera intuitiva, falta por explicitar la posible lógica que subyace a esta diferenciación de clientelas, en el sentido de establecer cuáles son las características socioeconómicas que van asociadas a la pertenencia a un tipo u otro de sector, y si esas características dan lugar a grupos homogéneos que sean empíricamente relevantes, y que permitan argumentar o no que realmente existe un proceso de segregación social entre centros situados en los mismos entornos geográficos.

Para ello se utiliza un tipo de análisis multivariante que, partiendo de las variables de observación pertenencia a centro público o concertado, permite establecer segmentos de la población homogéneos entre sí y heterogéneos dentro de sí, que definen claramente el tipo de clientela de cada tipo de centro y que, además, ofrece posibilidades de cuantificación de estas clientelas. En concreto, se emplea un análisis de segmentaciones, basado en un sistema de detección automático de diferencias entre individuos, que permite clasificarlos en un grupo concreto a partir de la observación de distintas variables⁵.

Para este análisis se ha utilizado la parte de la muestra que reside en núcleos en los que existe oferta diversificada de educación pública y concertada, núcleos en los que en principio las familias tienen más oportunidad de elegir una u otra oferta educativa, a la que se ha aplicado un coeficiente de ponderación para corregir la sobrecarga de la muestra en padres con alumnos en centros concertados respecto a la distribución real existente en este tipo de hábitat⁶. Como variable dependiente o de observación se ha utilizado la pertenencia a sector público o concertado, y como variables independientes o explicativas se ha utilizado un conjunto de variables de carácter objetivo, como son ocupación, nivel de estudios y nivel de ingresos, a la que se ha añadido una variable de tipo subjetivo, como es la clase social de pertenencia expresada por el entrevistado. No obstante, dado que las variables socioeconómicas se disponen de forma separada para el padre y la madre, se ha optado por incluirlas ambas, debido a que, si bien se utiliza normalmente la ocupación y nivel de estudios del padre como indicadores del estrato social de la familia, el cuestionario ha sido respondido mayoritariamente por las madres, y éstas son las que se encargan de forma mayoritaria de las relaciones con el centro. La unidad de análisis empleada es pues el núcleo familiar.

Los resultados del análisis de segmentación se presentan en el gráfico 5.2 y en las tablas 5.7 y 5.8.

5. La explicación más detallada de la lógica de este análisis se incluye en el anexo metodológico. Una referencia sobre el análisis de segmentaciones para datos con niveles de medición no interval es Magidson, J. (1993)

6. La distribución original de la población andaluza escolarizada y la distribución de la muestra pueden verse en el apartado dedicado a la descripción del diseño muestral, incluido en el anexo metodológico.

En el primero, aparece un árbol de respuestas, a partir de la variable pertenencia a centro público o centro concertado. Los recuadros representan a los segmentos o grupos encontrados en el análisis, que reúnen a familias para las que se ha encontrado una homogeneidad según la combinación de variables explicativas empleadas. En cada uno de los recuadros se recoge, por orden indicado de arriba a abajo, el porcentaje de familias que pertenecen a centro público (P), el porcentaje que pertenece a centro concertado (C), el número de casos en cada grupo (n), y las categorías a las que pertenecen dichas familias, según la variable de agrupación que aparece en cada uno de los niveles del árbol. Por ejemplo, partiendo de la raíz o el recuadro superior, se observa que el total de casos analizados es de 1.764⁷, la cantidad muestral de familias que viven en núcleos de población con oferta pública y concertada. Este total se distribuye entre un 76 % de familias con hijos en el sector público y un 24% en el concertado. A partir del grupo raíz, la primera variable utilizada para la segmentación ha sido la ocupación del padre, de forma que los subsiguientes grupos se han dividido de acuerdo con estos tipos de ocupación. Así, en el primer recuadro a la izquierda del siguiente escalón, el primer número es el código 1 utilizado en la variable ocupación, que corresponde a los directivos y profesionales superiores. En este caso, observamos que para este tipo de padres, existe un 54% que llevan a sus hijos a centros públicos, y un 45,4% que los llevan a centros concertados.

Hay que resaltar que, de todas las variables utilizadas, la segmentación se ha realizado en primer lugar con la ocupación del padre, en segundo lugar con el nivel de estudios de la madre, y sólo en último lugar, y solamente para ciertos grupos, se ha empleado el nivel de estudios del padre y el nivel de ingresos de la familia. Por dicho orden, estas variables son las que determinan la agrupación de familias en grupos homogéneos, según la pertenencia de sus hijos a centros públicos o concertados. Nótese que las variables ocupación de la madre y clase social subjetiva no aparecen, es decir, no son relevantes para la formación de los grupos. Esto significa que la opinión sobre la clase de pertenencia no es una cuestión determinante en la conformación de las clientelas escolares de los centros, fenómeno normal si se tiene en cuenta que la mayoría de los entrevistados se autositúan en la clase media, y que además la ocupación del padre sigue siendo uno de los factores determinantes de los fenómenos asociados a ciertos comportamientos o situaciones que en principio se pueden considerar relacionados con la clase social, como es la asistencia de los hijos a uno u otro tipo de centro.

Pero lo verdaderamente importante de los resultados de esta operación son los grupos finales obtenidos, situados en la base del gráfico y marcados con un número, que constituyen los segmentos formados a partir de la combinación de las características sociales mencionadas. En concreto, aparecen 12 grupos, que son los que se pueden considerar como categorías sociales homogéneas respecto a la pertenencia a un tipo u otro de centro.

En las tablas 5.7 y 5.8 se pueden observar más detalladamente algunos de las características de estos grupos. En primer lugar, la tabla dedicada al resumen de los segmentos muestra, para cada número de identificación, el número de casos, la puntuación del grupo y su composición en términos de categorías de las variables. Vemos aquí que el grupo más numeroso es el 4, con 390 familias. Este grupo está compuesto por familias en las que la ocupación del padre es trabajador administrativo o cualificado del sector servicios, junto a algunos desempleados y ocupaciones no clasificadas (hay que tener en cuenta que en la muestra existen muy pocos casos en estas dos últimas situaciones), y en las que los estudios de la madre son primarios completos y medios. En la tabla dedicada al análisis de los grupos se presenta una información más detallada del significado de éstos. Tomando también al grupo 4, vemos que representa al 22% de la muestra (columna % del total). La columna puntuación representa el porcentaje de pertenecientes al sector público en un segmento o grupo. En este caso, existe un 64% de las familias identificadas en el sector público. Por último, la columna index significa que, para cada segmento, la tasa de pertenencia al sector público es mayor o menor que la media, situada en 100. Para el mismo segmento 4, la tasa de pertenencia es de 85, un 15% menos que la media⁸.

7. Originalmente, eran 2.003 casos, que han sido reducidos a 1.764 por efecto de la ponderación.

8. En las columnas de la derecha de la tabla 5.8 aparecen los mismos cálculos presentados de forma acumulada.

Tabla 5.7: Identificación de los grupos

Segmentos	Nº de casos	Puntuación	Variables		
-1-	59	68,39	p86r=1	p88_2r=1	p90=Todas
-2-	178	49,95	p86r=1	p88_2r=23	p90= NC
-3-	109	80,46	p86r=278	p88_2r=4-NC	p88_1r=1-NC
-4-	390	64,76	p86r=278	p88_2r=1-NC	p88_1r=2
-5-	74	52,68	p86r=278	p88_2r=1-NC	p88_1r=34
-6-	356	93,73	p86r=3-6-NC	p88_2r=2	p90=1-3-NC
-7-	52	84,08	p86r=3-6-NC	p88_2r=2	p90=Resto
-8-	70	92,78	p86r=3-6-NC	p88_2r=2	
-9-	240	86,36	p86r=3-6-NC	p88_2r=34	
-10-	75	75,90	p86r=3-6-NC	p88_2r=34	
-11-	94	85,88	p86r=3-6-NC	p88_2r=12-NC	
-12-	67	67,74	p86r=3-6-NC	p88_2r=34	

Descripción de variables:

p86r 'ocupación padre' (recodificada)

1. Empresarios, directivos y profesionales
2. Trabajadores administrativos y cualificados en los servicios
3. Trabajadores manuales cualificados en la industria y agricultura
4. Trabajadores no cualificados
5. No activos
6. Amas de casa
7. Desempleados
8. Sin clasificar

p88_2r 'nivel estudios madre', p88_1r 'nivel estudios padre' (recodificadas)

1. Sin estudios
2. Primarios
3. Medios
4. Universitarios

p90: Ingresos mensuales de la familia (ver p90 en cuestionario incluido en el anexo)

NC= No Contesta

Tabla 5.8: Detalle de los grupos, ordenado según porcentaje perteneciente a centros públicos

Distribución Original							Distribución Acumulada					
Segmentos	Tamaño	% del total	Respuestas	% de Resp	Puntuación	Indexación	Tamaño	% del total	Respuestas	% de Resp	Puntuación	Indexación
6	356	20,2	334	24,9	93,73	123	356	20,2	334	24,9	93,73	123
8	70	4,0	65	4,8	92,78	122	426	24,1	399	29,7	93,58	123
9	240	13,6	207	15,5	86,36	114	666	37,7	606	45,2	90,97	120
11	94	5,3	81	6,0	85,88	113	760	43,1	687	51,2	90,34	119
7	52	2,9	44	3,3	84,08	111	812	46,0	731	54,5	89,94	118
3	109	6,2	87	6,5	80,46	106	921	52,2	818	61,0	88,82	117
10	75	4,2	57	4,2	75,90	100	996	56,4	875	65,2	87,85	116
1	59	3,4	41	3,0	68,39	90	1.055	59,8	915	68,2	86,76	114
12	67	3,8	45	3,4	67,74	89	1.122	63,6	961	71,6	85,62	113
4	390	22,1	253	18,8	64,76	85	1.512	85,7	1.213	90,5	80,24	106
5	74	4,2	39	2,9	52,68	69	1.586	89,9	1.252	93,4	78,96	104
2	178	10,1	89	6,6	49,95	66	1.764	100,0	1.341	100,0	76,03	100

Teniendo en cuenta la ordenación efectuada en dicha tabla mediante este índice, se puede ver el significado sociológico de cada uno de los grupos. Los grupos 6, 8, 9, 11, 7 y 3 son los que pertenecen en mayor medida al sector público. La descripción de los principales segmentos es la siguiente: Los grupos con mayor pertenencia al sector público son los que corresponden a familias en las que la ocupación del padre es la de un trabajador manual en la industria o la agricultura, y en los que la madre no tiene estudios o éstos son del nivel primario. Además, existen un grupo caracterizado por ser padres con nivel de estudios secundarios o universitarios, pero con niveles de ingresos muy bajos (11). En el extremo inferior de la tabla se sitúan los tipos de familia con mayor pertenencia a centros concertados, es decir, los grupos 1, 2, 4 y 5, y el grupo 12. Éstas son familias en las que la profesión del padre es la de empresario o profesional, con niveles de estudios de las madres en algunas de ellas de tipo secundario o universitario, excepto en el

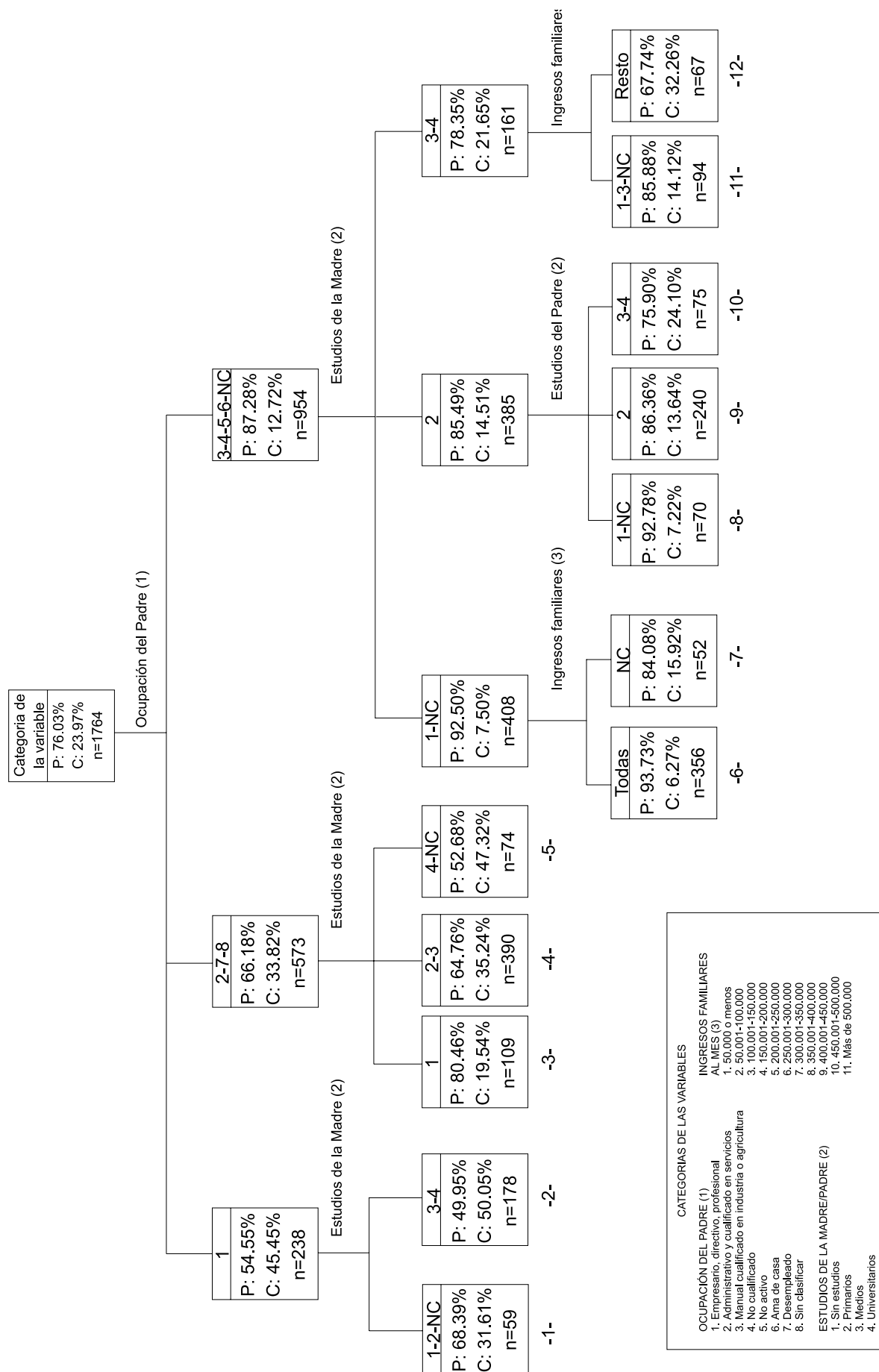
grupo 1 en el que las madres tienen estudios inferiores. Por último, el grupo 12 está formado por padres que trabajan en ocupaciones manuales de la industria o la agricultura, pero que a su vez se caracteriza por tener madres con niveles de estudios medios y universitarios y por disponer de un nivel de renta superior a las 200.000 ptas mensuales. En concreto, los grupos con más presencia en el sector concertado son los compuestos por padres empresarios y profesionales superiores, junto a madres con nivel de estudios medios y superiores, y el de padres con trabajos de carácter administrativo, con madres con estudios universitarios.

En definitiva, este conjunto de resultados nos muestra las claves de la composición social de los centros públicos y concertados, que en gran parte coincide con los elementos que entran en las definiciones de clase social⁹. Existe una mayor presencia de familias de clase media y media alta en los centros concertados, definidas sobre todo por la ocupación de los padres, pero donde el nivel de estudios de las madres aparece también como determinante. Es decir, la elección de uno de estos centros se realiza en mayor medida en familias que, o tienen un mayor nivel económico, definido por la ocupación del padre y los ingresos, o tienen un mayor estatus, definido por el nivel de estudios de la madre, que normalmente coincide con el del padre y, además, casi siempre complementado por una ocupación del padre de alta cualificación o perteneciente a trabajos administrativos¹⁰. En concreto, los cuatro últimos segmentos de la tabla, que representan a la clase media-alta de la muestra, cumplen estas características, son los que menos presencia tienen en el sector público, con un extremo del 50%, mientras que los segmentos que aparecen en la parte superior, que se pueden considerar de clase trabajadora, llevan a sus hijos de forma abrumadoramente mayoritaria, que en varios casos supera al 90%, a centros públicos. En términos de dimensiones, el 60% de la muestra, formado según este análisis por los grupos de familias que podemos calificar como clase media y media-baja, llevan a sus hijos al sector público como mínimo en un 70% de los casos. En el otro extremo, el 40% restante de la muestra, formado por los segmentos con mayor nivel de cualificación y estudios, llevan a los hijos a centros públicos en unas cantidades que oscilan entre el 30 y el 50%, según el grupo de familia definido.

9. Sobre la discusión actual de las clases sociales en las sociedades occidentales puede verse Wright, E.O. (1995).

10. Téngase en cuenta que una de las claves del mercado matrimonial español, en términos de la comparación de los estatus de los cónyuges, se encuentra en el nivel de estudios de la mujer. Es decir, es poco frecuente encontrar mujeres que se casen a la baja, esto es, que hayan adquirido un nivel de estudios superior y se casen con un hombre sin estudios, del mismo modo que hasta ahora ha sido muy frecuente que las mujeres sin estudios se casen al alza, con hombres con mayores niveles de estudios que ellas. Ello quiere decir que la definición de la clase social de la pareja aún sigue recayendo principalmente en el estatus del hombre. Ver, por ejemplo, Cabré,

Gráfico 5.2: Composición de las clientelas escolares en centros públicos y concertados (Análisis de segmentaciones).



Las actividades extraescolares

6

Las actividades extraescolares, entendidas como aquellos servicios educativos prestados por los centros de forma externa al currículum reglado, suponen uno de los retos actuales del sistema educativo público. Se plantean como una respuesta de la escuela clásica para ofrecer servicios educativos de carácter cada vez más amplio, que satisfagan las demandas de los usuarios en consonancia con los conocimientos requeridos en el mercado de trabajo, y a la vez supone un reto como elemento corrector en la provisión de igualdad de oportunidades para las familias que no pueden adquirir estos servicios en el mercado.

Sin embargo, la interpretación de la demanda de estos servicios ha de hacerse teniendo en cuenta una serie de fenómenos relacionados con ciertos cambios experimentados por el sistema educativo, así como con modificaciones de la estructura familiar. Corresponde a la Administración educativa valorar en qué medida lo que se entiende por actividades extraescolares responde a una o varias de estas cuestiones, y cuál de ellas es la que justifica la oferta efectuada por el sistema público.

En primer lugar, un elemento importante es la progresiva reducción de la jornada escolar y las dificultades de las familias por hacerse cargo de los hijos pequeños durante más tiempo. La reducción de dicha jornada al horario de mañana en numerosos centros plantea problemas de dedicación a las familias en que ambos cónyuges tienen que trabajar. En este sentido, las actividades son uso del tiempo que de otra forma tendría que ser asumido por las familias, bien directamente o bien pagando por ello a terceras personas.

En segundo lugar, estas actividades tienen que ver con el deseo de los padres de otorgar una formación más amplia a sus hijos. A través de ellas los alumnos pueden adquirir actitudes para potenciar su capacidad de aprendizaje como la concentración, la observación y la cooperación; desarrollar su capacidad de cooperación y de relación con los compañeros a niveles más amplios que el aula. Las familias en la actualidad son más pequeñas, tienen mayor poder adquisitivo, y vuelcan en sus hijos los mayores beneficios de que son capaces. En este sentido las actividades extraescolares son consumo educativo, a veces solapado con el consumo de ocio, que incluso puede ser asumido como ajeno al sistema educativo reglado.

En tercer lugar, existen otros tipos de actividades extraescolares que se entienden como complemento a posibles carencias del sistema educativo. Aquí se encuentra la asistencia a clases de apoyo o

recuperación de aquellos alumnos con dificultades para superar los cursos escolares. Del mismo modo, en este tipo se encuadra la búsqueda de complementos educativos que los padres consideran no proporcionados satisfactoriamente por la educación reglada o, al menos, no en la medida en que son exigidas en el ámbito social, como tradicionalmente ha sido el caso de los idiomas.

Vengan las motivaciones de uno u otro lado, la conjunción de estos factores provoca que las familias consuman una cantidad importante de estos servicios, de lo que se nutren las empresas dedicadas a las enseñanzas no regladas que operan en el mercado. En relación al sistema educativo reglado, la importancia adjudicada por las familias es una realidad, aunque con ciertos matices. Para los padres no son una de las cuestiones que definen la calidad de los centros como elemento fundamental. Las familias son conscientes de que las necesidades prioritarias de los centros son otras, tal como se observa en el siguiente capítulo.

No obstante, en los diversos datos manejados, se pueden encontrar varios argumentos a favor: las actividades escolares influyen bastante o completamente en el nivel de calidad de los centros para un porcentaje de padres comprendido entre el 55% y 75%, según el nivel educativo contemplado. Asimismo, cuando se pregunta por las demandas espontáneas, las cuestiones que se pueden clasificar como actividades extraescolares aparecen entre las primeras. A ello se pueden sumar las demandas referidas a clases específicas, como informática, idiomas y clases de apoyo. Por último, cuando se demanda a los padres si los centros docentes deben incluir actividades extraescolares, el resultado no deja lugar a dudas: más del 90% de los padres a favor en centros públicos en todos los niveles educativos, entre el 80 y 90% en los centros concertados.

Sin embargo, en este asunto conviene separar la mera opinión de la demanda efectiva. A continuación se expone el grado de asistencia a diversas actividades extraescolares en cada uno de los niveles observados en el estudio. Seguidamente, se incluye la disposición de los padres a su utilización, y por último se contemplan algunas opiniones referidas a su financiación, organización y participación con el centro.

1. OFERTA Y ASISTENCIA A LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

En este estudio se han tratado actividades extraescolares, entendidas como las realizadas más frecuentemente por los alumnos, éstas son: idiomas, informática, música, cursos deportivos, clases de apoyo y danza. Lógicamente, cada una de ellas adquiere distinto significado según la edad y el nivel de estudios que curse el alumno.

Una de las primeras matizaciones que hay que especificar en el análisis son las ofertas realizadas por los centros. En la Tabla 6.1 se expone el porcentaje de familias que declara que en los centros a los que asisten sus hijos se ofertan las distintas actividades. A pesar de que la estimación de estos datos al total de los centros presenta la limitación de los centros seleccionados en la muestra, resultan evidentes las diferencias entre los sectores público y concertado. Parece una realidad el hecho de que los centros concertados utilicen la oferta de estos servicios como reclamo atractivo para las familias que los valoran especialmente, debido sobre todo a su nivel cultural y su situación profesional.

Tabla 6.1: Oferta de actividades extraescolares en los distintos tipos de centro.
(% de familias que declara que en los centros a los que asisten sus hijos se ofertan las distintas actividades)

	Público	Concertado
Idiomas	21,9	67,3
Informática	13,1	56,0
Cursos deportivos	38,7	89,3
Música	10,7	52,1
Clases de apoyo	15,3	48,3
Danza	16,6	55,2

Vista la existencia de diferentes ofertas, los datos de este capítulo se han expuesto de forma separada en ambos tipos de centros. En los gráficos 6.1 y 6.2 aparece la asistencia a las distintas actividades para centros públicos y concertados respectivamente. Los cálculos han sido realizados tomando como base sólo a las familias con hijos en centros donde existe como oferta cada actividad contemplada.

Observando los distintos niveles educativos en su conjunto, los mayores grados de asistencia ocurren en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. En lo referido a actividades concretas, los cursos deportivos son una práctica frecuente en todos los niveles, excepto en la Educación Infantil, y obtienen el mayor grado de asistencia. Entre el 30 y 40% de los alumnos utilizan este tipo de cursos en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, y más del 20% en el Bachillerato. En segundo lugar se sitúa la asistencia a clases de idiomas y la asistencia a clases de apoyo, con distintos perfiles entre los niveles. Las clases de idiomas son realizadas por cantidades cercanas al 15% en Educación Infantil y Primaria, y prácticamente no existen en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En estos dos últimos niveles, cobra mayor importancia la asistencia a clases de apoyo en alguna de las asignaturas. Es en el Bachillerato donde la asistencia a estas clases presenta la mayor frecuencia, con el 20% de los alumnos. No obstante, hay que decir que en los Institutos de Bachillerato prácticamente no existen estas clases, así como el resto de actividades contempladas.

Para entidades educativas en las que existen estas actividades, las diferencias de asistencia entre públicas y concertadas son muy pequeñas, e incluso en algunas concretas, existe una mayor utilización por parte de los alumnos en institutos y colegios públicos. Sin embargo, conviene decir que la cantidad elegida como muestra, sobre la que se realizan los cálculos es sensiblemente diferente en ambos tipos de espacios educativos. Dado que en los centros concertados la oferta es mayor, también los es en éstos el montante global que utilizan realmente cada una de las actividades.

Gráfico 6.1: Asistencia a actividades extraescolares en el centro según nivel educativo
Porcentaje en centros públicos

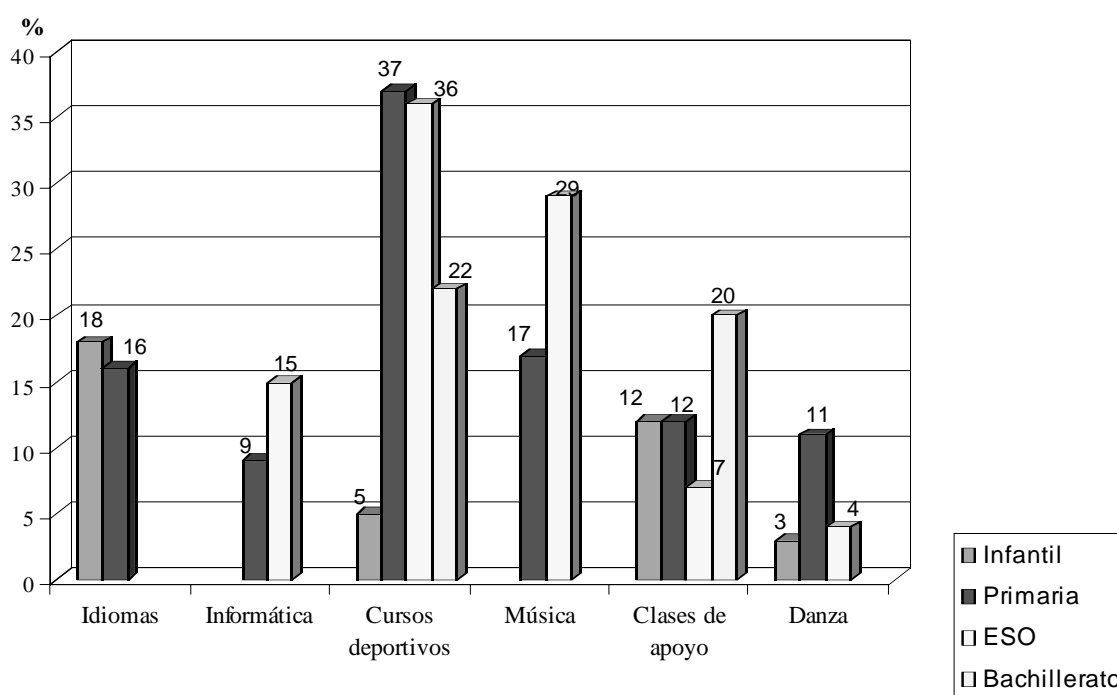
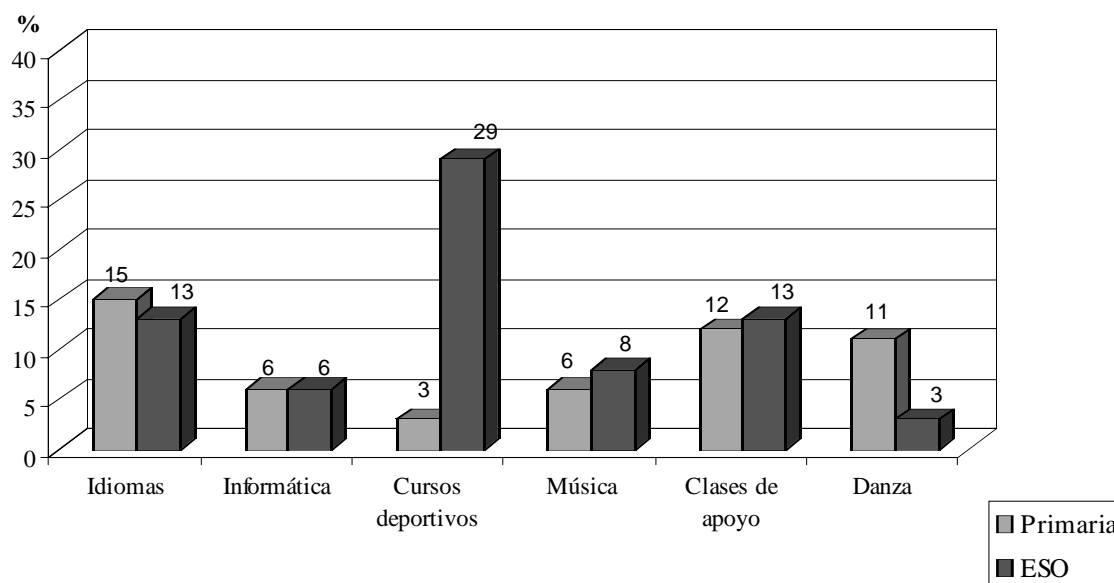


Gráfico 6.2: Asistencia a actividades extraescolares en el centro según nivel educativo.
Porcentaje en centros concertados



Por otra parte, en los gráficos 6.3 y 6.4 aparecen los porcentajes de alumnos que practican las mismas actividades extraescolares en otros lugares fuera del centro, utilizando en este caso como base en el cálculo de porcentajes el total de familias entrevistadas.

Además de los cursos deportivos, resalta el alto porcentaje de padres que llevan a sus hijos a clases de apoyo en la Educación Secundaria Obligatoria y sobre todo en el Bachillerato. Para otras actividades, las diferencias sí son importantes en ambos tipos de sectores para los niveles en los que es posible la comparación. Éste es el caso de las clases de idiomas, con mayor asistencia a otros lugares, fuera del centro educativo de las familias del sector concertado. En concreto, un 18% frente a un 8% en la Educación Primaria, y 22% frente a un 8% en la Educación Secundaria Obligatoria. Hay que tener en cuenta que la concentración de los centros concertados en las ciudades hace más probable la oferta de este tipo de enseñanza a través de academias de idiomas.

Gráfico 6.3: Asistencia a actividades extraescolares fuera del centro según nivel educativo.
Porcentaje en centros públicos

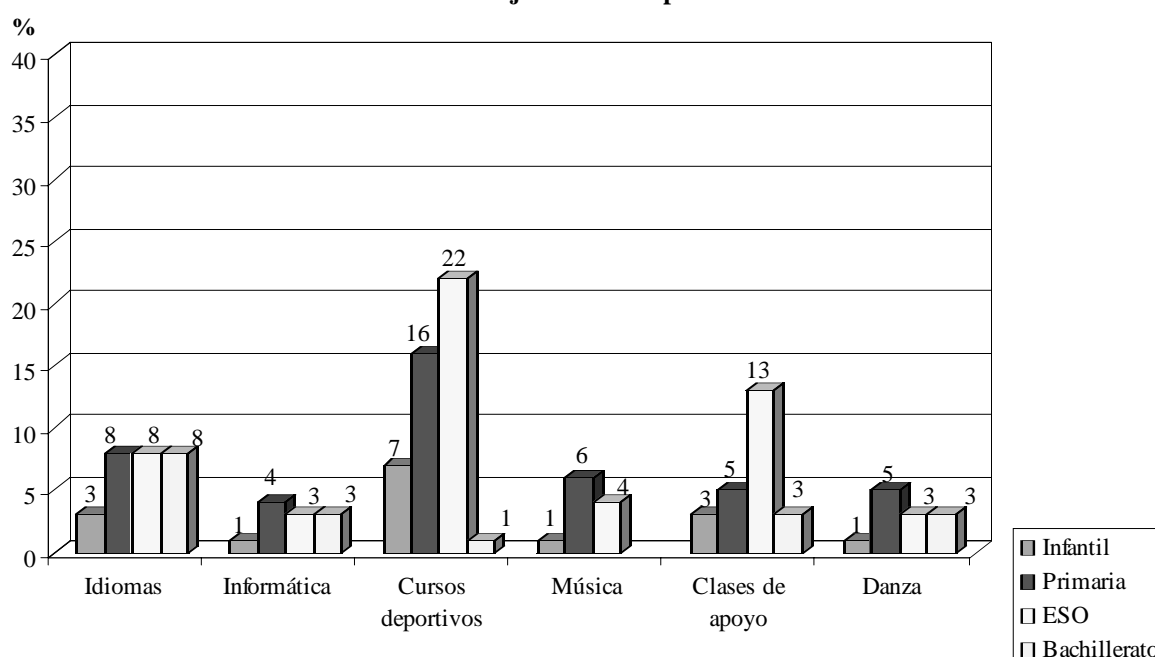
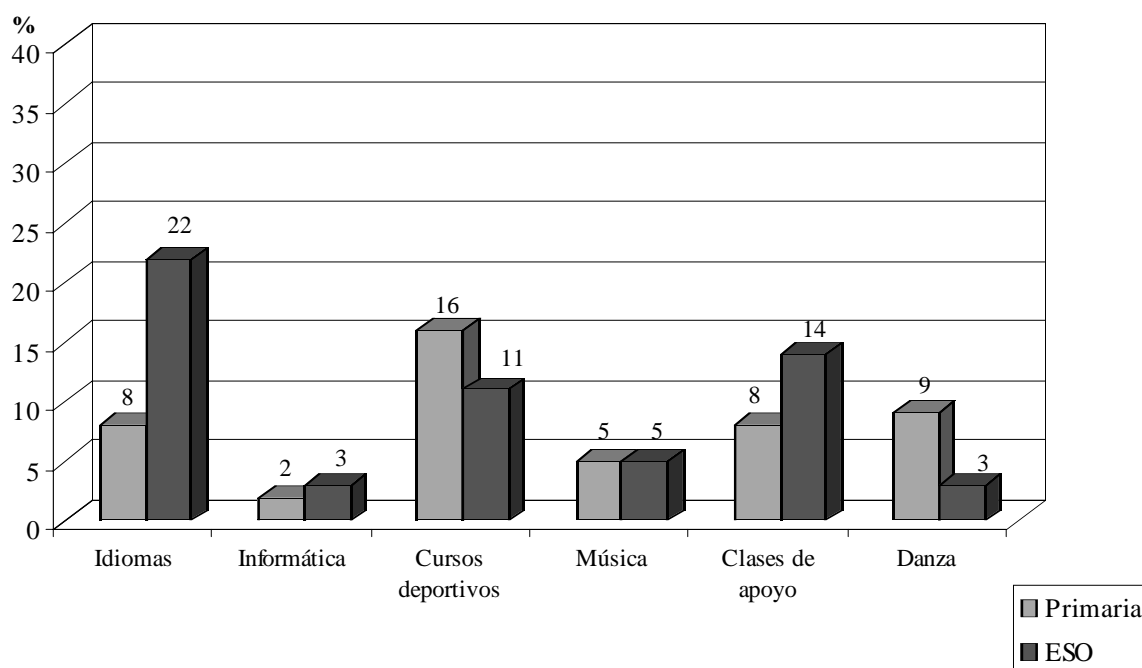


Gráfico 6.4: Asistencia a actividades extraescolares fuera del centro según nivel educativo.
Porcentaje en centros concertados



Por último, se ha realizado un recuento del número de actividades realizadas por el hijo de cada familia entrevistada. Exceptuando la Educación Infantil, en el resto de los niveles un alto porcentaje de familias declara realizar al menos una actividad, si bien es escaso el porcentaje de alumnos que realiza simultáneamente más de una. No obstante, en los centros concertados se aprecia un consumo significativamente mayor, al igual que en las familias con estudios medios y universitarios.

Tabla 6.2: Número de actividades extraescolares realizadas.
(% según nivel educativo y tipo de centro)

	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachillerato	Primaria	ESO
Ninguna	76,8	48,9	53,6	56,3	28,2	33,4
Una	20,7	32,6	33,6	26,8	42,1	31,8
Dos	2,0	14,4	9,4	15,5	21,3	24,6
Tres	0,5	3,4	2,1	1,4	6,9	9,2
Cuatro		0,7	1,3		1,3	1,0
Cinco					0,2	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 6.3: Número de actividades extraescolares realizadas.
(% según nivel de estudios de los padres)

	Menos de primarios	Primarios	Medios	Universitarios	Total
Ninguna	60,3	48,3	38,4	21,4	43,0
Una	30,0	35,3	38,1	36,6	35,1
Dos	7,6	12,6	17,5	28,9	16,0
Tres	1,5	3,0	5,2	11,0	4,9
Cuatro	0,6	0,7	0,8	1,9	0,9
Cinco		0,1		0,2	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

2. LA DEMANDA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

La estimación de la demanda se ha realizado mediante dos procedimientos. En primer lugar, se ha preguntado a los padres si llevarían a sus hijos a cada una de las actividades extraescolares contempladas si se ofertaran fuera del horario lectivo del centro. A continuación, y del mismo modo de forma específica para cada una de las actividades, se ha preguntado a los padres si estarían dispuestos a asumir el coste de dichas actividades, tanto a precios inferiores como a precios iguales o superiores a los existentes fuera de los centros.

Estas cifras se pueden interpretar como consumo potencial de servicios educativos inducido por su introducción en los centros, tanto en el caso de su gratuidad como en el que se trate de servicios remunerados. La diferencia entre ambos porcentajes sería por tanto la cantidad de padres que no estarían dispuestos a asumir ningún tipo de coste, pese a estar dispuestos a llevar a sus hijos.

Ambos tipos de datos se presentan, igualmente, de forma separada para centros públicos y concertados en los Gráficos 6.5 a 6.8. La base para los cálculos es la contraria a la utilizada en el epígrafe anterior, la demanda corresponde sólo a padres que llevan a sus hijos a centros en los que no existen este tipo de actividades.

En el sector público, los padres con hijos en Educación Infantil estarían dispuestos a utilizar las distintas actividades entre un 30 y un 39%, y existirían escasas diferencias con los padres que estarían dispuestos a asumir algún coste. En la Educación Primaria, junto a la Educación Secundaria Obligatoria, es donde existe un mayor grado de aceptación, destacando especialmente los idiomas y la informática, con porcentajes superiores al 70%. En la Educación Secundaria Obligatoria, al igual que en el Bachillerato una actividad especialmente demandada es la referida a los cursos de apoyo a asignaturas, con cantidades también superiores al 70%.

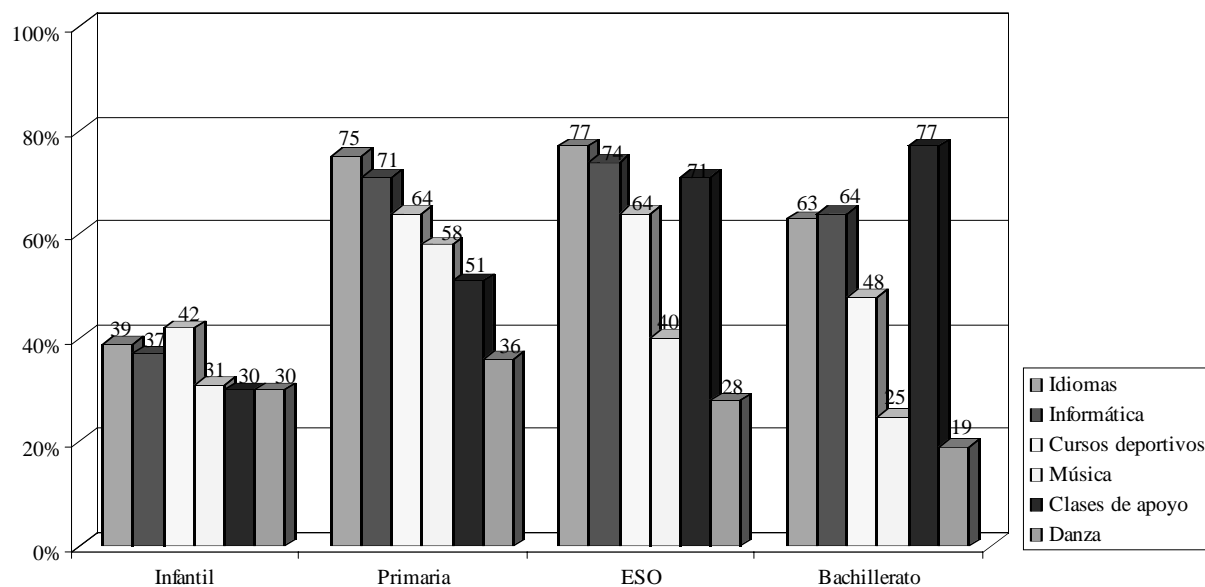
Aunque en estos niveles las diferencias porcentuales con las familias dispuestas a pagar alguna cantidad son mayores que en el caso anterior, se mantiene un grupo de actividades con cantidades cercanas o superiores al 50% de las familias, que siguen siendo, por este orden, idiomas, informática y clases de apoyo para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y clases de apoyo, idiomas e informática para el Bachillerato.

Para el sector concertado, el nivel de aceptación de este tipo de actividades y la conformidad con pagar por disfrutarlas es ligeramente mayor que en el público cuando se trata de alumnos de Educación Primaria, sin embargo, decrece cuando se trata de incluirlas en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

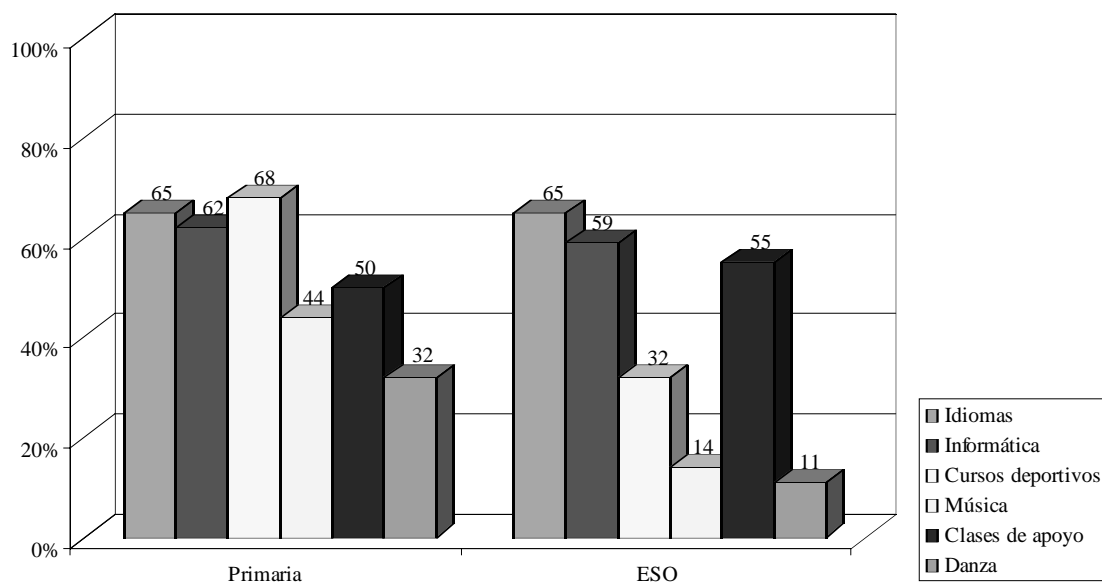
En lo que respecta a asistencia en el caso de que hubiera actividades extraescolares en el centro, para Educación Primaria, las familias de los centros concertados estarían dispuestas a llevar a sus hijos en la mitad de los casos, sin embargo la pauta de la tabla anterior se repite cuando son alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

Por último, cabe hacer la salvedad del coste que las familias están dispuestas a asumir. Los datos presentados recogen a aquellos padres dispuestos a pagar, sin especificar qué cantidad. Sin embargo, las familias que aceptarían una cantidad similar o superior a la existente en el mercado es una minoría, que en ningún caso supera al 15% en los centros públicos y al 20% en los concertados.

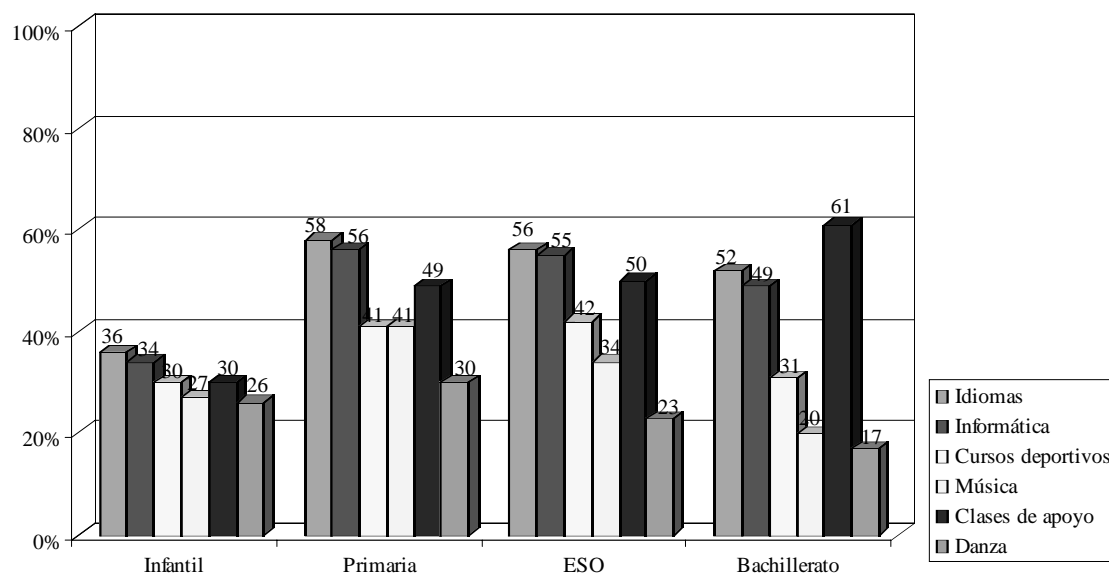
**Gráfico 6.5: Padres que estarían dispuestos a llevar a sus hijos a actividades extraescolares.
Centros públicos**



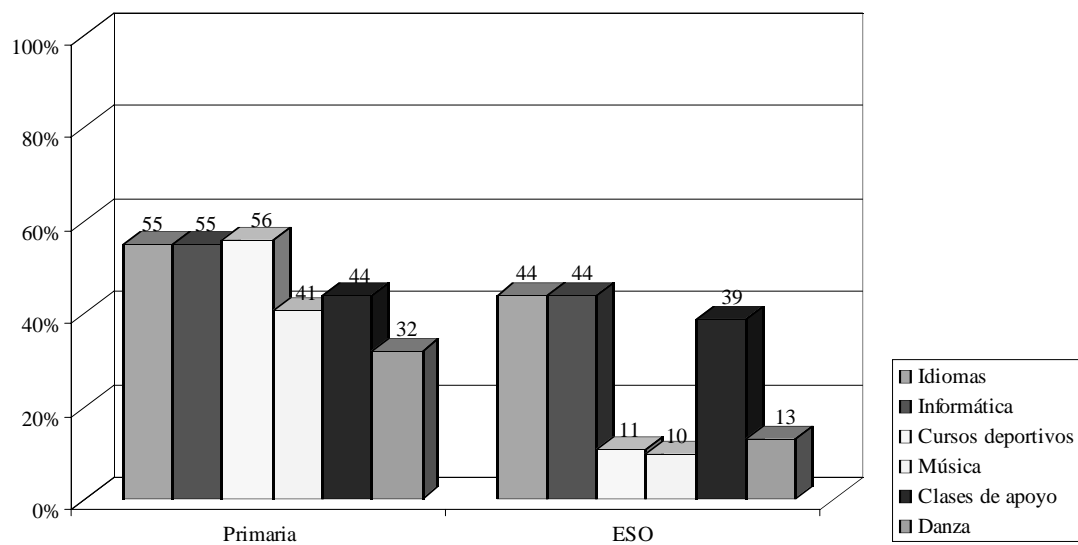
**Gráfico 6.6: Padres que estarían dispuestos a llevar a sus hijos a actividades extraescolares.
Centros concertados**



**Gráfico 6.7: Padres que estarían dispuestos a pagar por Actividades Extraescolares.
Centros públicos**



**Gráfico 6.8: Padres que estarían dispuestos a pagar por Actividades Extraescolares.
Centros concertados**



3. ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Las opiniones de los padres sobre aspectos concretos de estas actividades se han recogido a través de una pregunta en la que se utilizan diversas posibilidades respecto a su financiación, su impulso y organización y su ejecución. En este asunto no existen diferencias dignas de mención entre los distintos niveles educativos, aunque sí se perciben algunas para centros públicos y concertados.

La financiación de las actividades extraescolares debe corresponder fundamentalmente a la Administración educativa, o en menor medida a otra Administración con responsabilidades económicas en servicios educativos, como son los Ayuntamientos. El número de familias que opinan que su financiación debe ser sufragada por los padres es muy pequeño, aunque sí existe un grupo importante, el 18%, partidario de esta opción en el sector concertado.

En lo referido a su impulso y organización las respuestas se dividen entre los que opinan que deben depender del centro y sus profesores y aquéllos que sostienen que es un asunto de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos. Respecto a la responsabilidad y ejecución de las actividades, la opción mayoritaria es partidaria de profesionalizar estas áreas, correspondiendo a los profesores del centro, o a monitores contratados al efecto, siendo incluso mayor la preferencia por esta segunda opción, que parece coherente con la disposición de una cantidad importante de padres a asumir parte del coste. Los padres por tanto ven estas actividades no como mero complemento educativo, sino como una actividad importante que debe ser impartida por personal cualificado con criterios de calidad.

Tabla 6.4: Opiniones respecto a organización de las actividades extraescolares. (% según tipo de centro)			
		Público	Concertado
Financiación	La Administración educativa	71,5	59,9
	El Ayuntamiento	13,2	9,3
	Los padres	4,8	18,5
	Otros	3,9	5,2
	No sabe/No contesta	6,6	7,1
Propuesta y organización	El centro y los profesores	48,3	42,5
	La AMPA	36,2	40,1
	La Asociación de Alumnos	2,7	2,2
	El Ayuntamiento	4,1	2,9
	Otros	2,5	2,8
	No sabe/No contesta	6,2	9,5
Responsabilidad	Los profesores del centro	41,6	29,7
	Los padres	4,4	3,6
	Monitores contratados	41,3	53,2
	Voluntarios	2,5	2,5
	Los alumnos mayores	0,5	0,6
	Otros	1,9	3,8
	No sabe/No contesta	7,8	6,6
Total		100,0	100,0

Por último, en la participación de los padres en las actividades extraescolares existe un alto grado de disposición en la Educación Infantil y Primaria, con cantidades superiores al 50%, que va decreciendo paulatinamente en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. No obstante, los padres que están

dispuestos a una implicación como responsables de actividades son sólo una minoría, y las mayores frecuencias corresponden a la participación esporádica.

Tabla 6.5: Disposición a colaborar con el centro en la organización y puesta en práctica de actividades extraescolares. (% según nivel educativo y tipo de centro)

		Público				Concertado	
		Infantil	Primaria	ESO	Bachillerato	Primaria	ESO
Disposición a colaborar	Sí	63,1	59,4	49,0	39,4	49,8	39,1
	No	36,5	40,6	51,0	60,6	50,0	60,9
	No contesta	0,5				0,2	
Forma de colaboración	Como organizador o responsable de actividades	6,3	5,6	3,2	14,3	9,8	10,5
	Ayudando regularmente en actividades	51,6	41,2	32,4	28,6	40,9	37,7
	Sólo ayudando de vez en cuando	41,4	51,1	62,2	57,1	46,7	44,7
	Otras	0,8	2,2	1,6		2,6	7,0
	No contesta			0,5			
TOTAL		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La valoración de los centros de estudio

7

Uno de los aspectos relevantes para obtener una visión de conjunto del sistema educativo son las opiniones de sus usuarios. En este capítulo se expone la valoración del sistema educativo realizada por los padres de los alumnos, en función de una serie de juicios emitidos sobre los aspectos considerados más importantes. Para ello, se comienza con la especificación del nivel de calidad de los centros. En segundo lugar, se analiza la valoración de medios, profesorado, información proporcionada y contactos con los profesores, así como los niveles de satisfacción globales con los centros. Finalmente, se realiza un análisis de las principales demandas efectuadas por los padres a los centros, incluyendo las cuestiones referidas al horario o jornada y al comedor escolar como aspectos particulares de esas demandas.

1. LA DEFINICIÓN DE LOS NIVELES DE CALIDAD DE LOS CENTROS

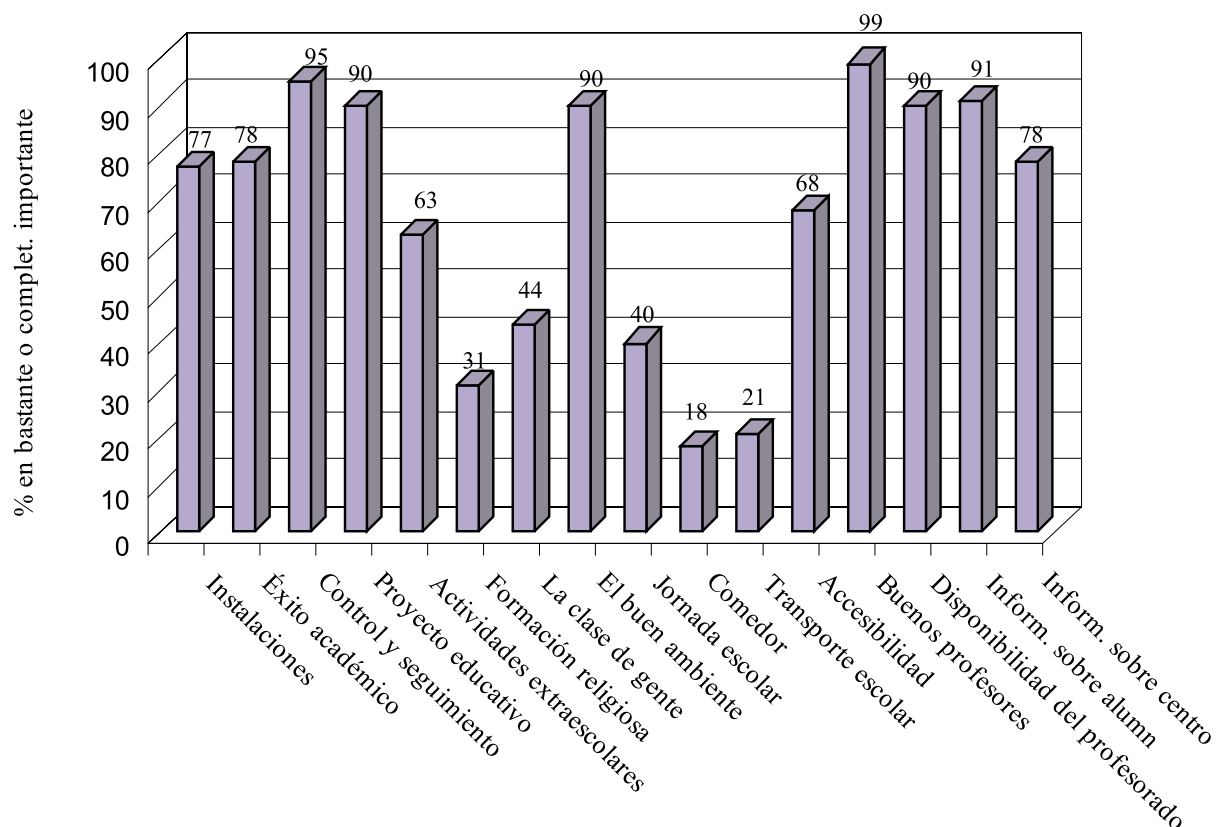
La primera cuestión que se aborda es la opinión de las familias respecto a qué es un centro de calidad. Aplicando una visión de sentido común, se puede considerar un centro de calidad aquel que dispone de unas instalaciones y espacio adecuado para el volumen de alumnos, materiales didácticos suficientes, un profesorado formado y motivado, que provea de una adecuada formación y trato a los alumnos, y que además tenga en cuenta a los padres tanto en la información proporcionada como en su posible participación. Adicionalmente, cabe suponer que un centro de calidad es aquel que presta servicios que satisfagan ciertas necesidades de las familias, tales como transporte escolar, comedor, u otros.

La realización de la encuesta permite hacer una gradación de este conjunto de cuestiones. Si bien cabe suponer que algunas de ellas son comúnmente aceptadas como determinantes del nivel de calidad, existe la posibilidad de que el colectivo de padres se diferencie en la importancia adjudicada a otros aspectos.

Para contrastar este hecho se sometió a los padres a baterías de preguntas en las que se interrogaba sobre la importancia adjudicada a distintos ítems en una escala de 1 a 5. Una simple exposición gráfica de estas cuestiones da cuenta de la importancia relativa de cada una de ellas. Como se observa en el Gráfico 7.1, existen una serie de cuestiones que son de importancia fundamental para la práctica totalidad de los padres. En concreto, más del 90% de los padres considera que influyen bastante o completamente

en la calidad los siguientes items: que haya buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias, la información que se les proporciona sobre los alumnos, su control y seguimiento, y el proyecto educativo del centro. Son por tanto cuestiones sobre las que existe un consenso generalizado y que forman parte de la visión común de la calidad de la educación.

Gráfico 7.1: Definición del nivel de calidad de los centros



En un nivel intermedio, aunque también con valores altos, se encuentran la cercanía al domicilio, la oferta de actividades extraescolares, los niveles de éxito académico de los alumnos y las instalaciones y equipamientos. Por último, sólo una minoría de familias considera que ciertos servicios influyen decisivamente en la calidad. Estos son el transporte escolar, el comedor, la jornada, la clase de gente que lleva a sus hijos y que imparta religión.

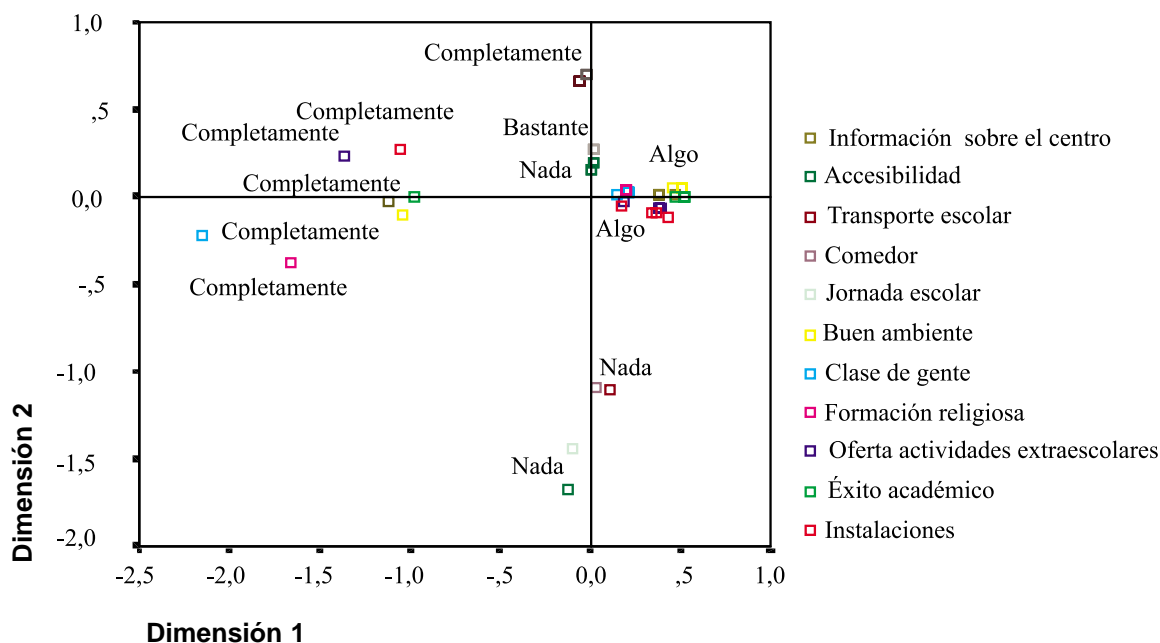
Una percepción inmediata indica que, en términos globales, para la mayoría de las familias el nivel de calidad depende de los recursos humanos y de las características de su labor, en menor medida de los recursos disponibles, y en mucha menor medida las cuestiones que satisfacen carencias concretas, tales como ser accesible con transporte escolar, tener un horario compatible con jornadas de trabajo, u otros similares.

Una agrupación del grado de importancia adjudicada a los aspectos mencionados permite distinguir tipologías de familias en función de la correspondencia entre variables. Para ello se utilizan las cuestiones para las que existe mayor variabilidad, que son las que no presentan un consenso general. Teniendo en cuenta que la práctica totalidad de los padres está de acuerdo con una serie de cuestiones fundamentales, no se ha considerado necesario introducirlas en los cálculos.

El siguiente análisis de componentes principales sugiere una agrupación de variables que delimitan dos tipos de definiciones de la calidad del centro. Por una parte están las variables relacionadas con la composición social de los centros. Esta dimensión está formada por cuestiones como los niveles de éxito

académico de los alumnos, el buen ambiente del centro y la clase de gente que lleva a sus hijos al centro. Es decir, son aspectos que reúnen expectativas respecto a los centros, adicionales a las que se han establecido como centrales, esto es, calidad del profesorado y la atención a los padres, y que tienen que ver sobre todo con las características tanto de los alumnos como de las familias de los centros. Esta dimensión se interpreta como definiciones del nivel de calidad en la que cuentan cuestiones más referidas a la clientela de los centros que al proceso educativo. De esta forma, dado que existe un continuo entre estas variables, los extremos de esta dimensión representan una definición del nivel de calidad basado en exigencias altas o bajas en este sentido. Por otra parte, las variables que tienen que ver con criterios utilitarios forman un segundo tipo de opinión, entendiendo por esto la oposición de opiniones respecto a la existencia de servicios específicos que satisfagan necesidades o faciliten la estancia del hijo en el centro.

Gráfico 7.2: Análisis de componentes principales



Haciendo una combinación de las dos dimensiones se obtiene un constructo de familias de acuerdo con la distribución en valores altos y bajos para ambas dimensiones, de forma que se percibe la cantidad de familias que se decantan por un tipo determinado de criterios. Dado que todas las variables utilizadas están medidas a nivel ordinal, y presentan el mismo tipo de escala, se han dividido las dos dimensiones a partir de los valores medios de cada una de ellas. De esta forma, en el cruce de las dos dimensiones resultan cuatro grupos, de acuerdo con la combinación de valores altos y bajos en las dimensiones social e instrumental.

La clasificación ofrece un primer tipo de familias en las que pesan relativamente poco ambas cuestiones, que cabe interpretar como aquellas que sólo consideran relevantes las cuestiones de fondo, y que consideran menos importantes tanto las cuestiones de utilidad como los aspectos referidos a la composición social. Se puede considerar que este modelo de familia define al centro de calidad como un elemento que presenta unos niveles mínimos, representados por el profesorado y los recursos. El segundo tipo es aquel en el que cuentan sobre todo las cuestiones educativas, pero tienen menos importancia las utilitarias. Es decir, es un grupo de padres exigente respecto a todas las cuestiones relacionadas con el ambiente y el tipo de alumnos del centro, pero que no consideran necesario la prestación de servicios. El tercer tipo es justo el contrario, el que se decanta por la utilidad, más que por otras cuestiones. Por último, el tipo cuarto es aquel en el que pesan ambas cuestiones. O sea, para este grupo todo es importante en la definición del nivel de calidad. En términos cuantificables, el número representado por estos tipos recoge la importancia relativa de los diversos grupos de usuarios. Respectivamente, abarcan el 36%, 23%, 25% y 14% de la muestra.

Tabla 7.1: Distribución de tipos de padres según la definición del nivel de calidad de los Centros D1 * D2

Dimensión educativa (D1)	Dimensión Instrumental (D2)			
	Alto	Alto	Bajo	Total
	Nº de casos	349	562	911
		% del total	14,6	23,6
	Bajo	600	875	1475
		% del total	25,1	36,7
Total	Nº de casos	949	1437	2386
	% del total	39,8	60,2	100

2. LA VALORACIÓN DE LOS CENTROS

El segundo grupo de cuestiones relacionadas con la valoración de los centros se refiere al juicio efectuado por los padres sobre aspectos concretos en los lugares de estudio. El procedimiento utilizado ha sido la inclusión de una serie de indicadores, para los que se ha establecido una escala sencilla de valoración de 1 a 5, en la que el valor mínimo significaba muy mal y el valor máximo muy bien. Los indicadores están agrupados en una serie de áreas, que se entienden como aspectos más generales a los que se puede remitir un conjunto de indicadores específicos, y que a su vez se pueden resumir en índices. Las áreas contempladas son, respectivamente, la información proporcionada a los padres, los medios y recursos a disposición de los centros, los aspectos relacionados con el proceso educativo y el profesorado. A nuestro juicio, este procedimiento permite detectar grupos específicos de problemas en términos del juicio aportado por los usuarios y, a la vez, subir el nivel de observación hacia una síntesis más global sobre valoración del sistema educativo, que se relacionará con otras variables.

En los gráficos adjuntos se ha seleccionado la cantidad de personas que especificaba una valoración positiva, excluyendo los casos que no tenían opinión. Previamente al comentario de los gráficos, conviene hacer alguna precisión respecto al significado de la escala, así como las contestaciones efectivas a las mismas. La escala en términos de bien y mal tiene el inconveniente de la interpretación de la categoría intermedia o regular, que en principio representa el punto neutro. Esta contestación reúne a los casos que no tienen motivos especiales para valorar positiva o negativamente, lo cual se podría considerar como aceptable, aunque a ella también se puede atribuir cierta cantidad de las personas que no tienen una opinión formada, y también existe el riesgo de que refleje una carga negativa, debido al significado atribuido al término. En este caso, dada la baja frecuencia de respuestas que presenta, aquí se ha preferido no tomarla como valoración positiva.

Por otra parte, la categoría de los no sabe presenta frecuencias generalmente bajas en casi todos los ítems. Las cuestiones que presentan un porcentaje de no sabe superior al 10% son la información sobre la situación económica del centro, el presupuesto general del centro, los materiales didácticos y la organización del centro, lo cual se refiere a cuestiones vinculadas con la organización interna de los centros, de carácter generalmente poco asequible. Estos dos hechos, la baja frecuencia de respuestas de la categoría intermedia y no sabe, permiten argumentar que los padres tienen una opinión definida, y que por tanto los indicadores e índices utilizados reflejan fielmente la valoración de los usuarios.

La primera de las áreas observadas se refiere a la valoración de la información que los padres reciben. Se han incluido aquí cuestiones relacionadas tanto con la información sobre el hijo como con la organización del centro. Respecto al primer grupo, los dos indicadores utilizados ofrecen valores altos, con más del 80% de los padres que valoran positivamente tanto la información sobre las calificaciones académicas como la información del desenvolvimiento del alumno. Respecto al segundo, existe un claro

contraste, con algo más del 60% que valora positivamente la información sobre las actividades del centro y del Consejo Escolar. El asunto peor valorado es la información sobre la situación económica, con un 41% de los que contestan que la valoran positivamente, lo cual indica que los padres no se consideran suficientemente informados sobre este asunto, o que no tienen suficientes criterios de juicio para valorar la calidad de esta información.

Gráfico 7.3: Valoración de la información que se recibe

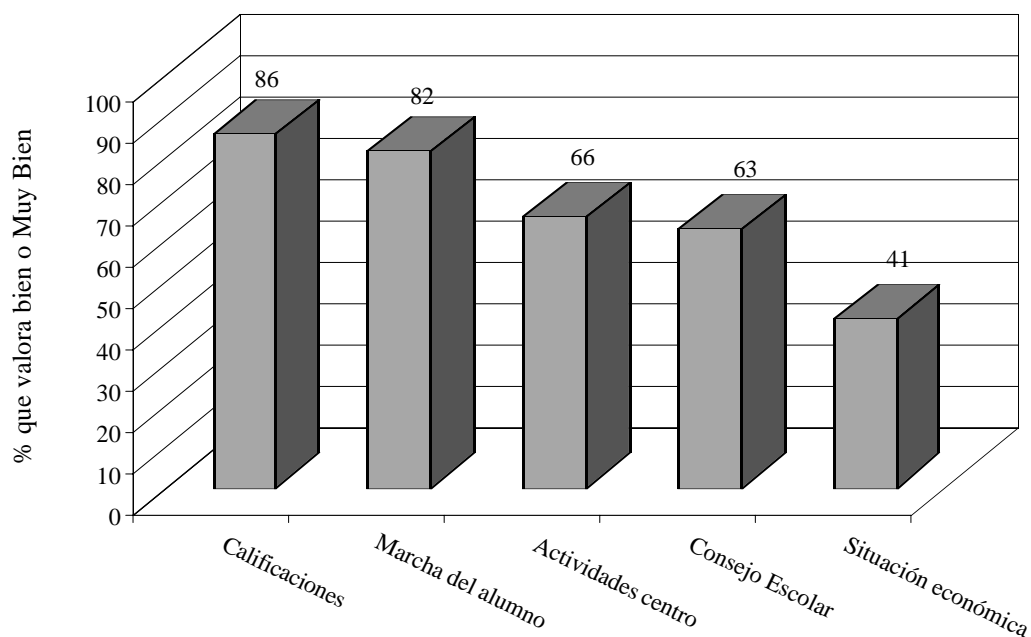
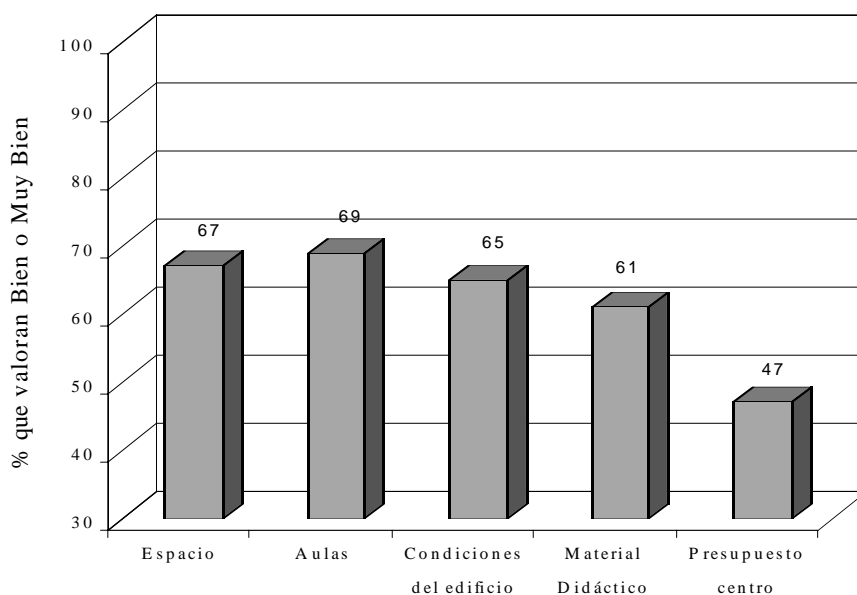


Gráfico 7.4: Valoración de medios y recursos



En el área referida a medios y recursos del centro, existe una mayoría de padres con valoraciones positivas en casi todas ellas, con porcentajes entre el 60 y el 70%, excepto en el presupuesto de los centros, en lo que menos de la mitad valora positivamente. La valoración de la actividad educativa, excepto la actividad deportiva, también presenta valores altos, al igual que los indicadores referidos al profesorado.

Gráfico 7.5: Valoración de la actividad educativa

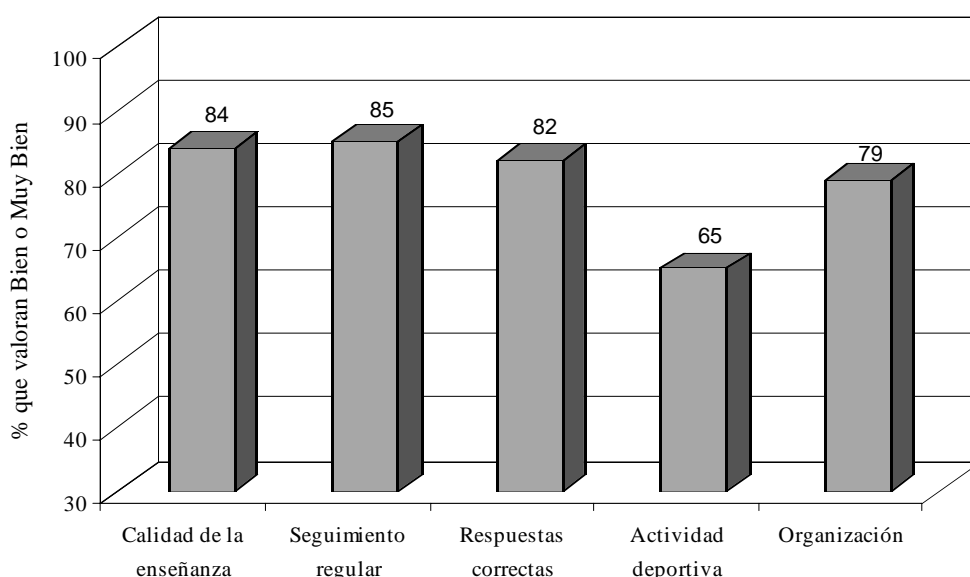
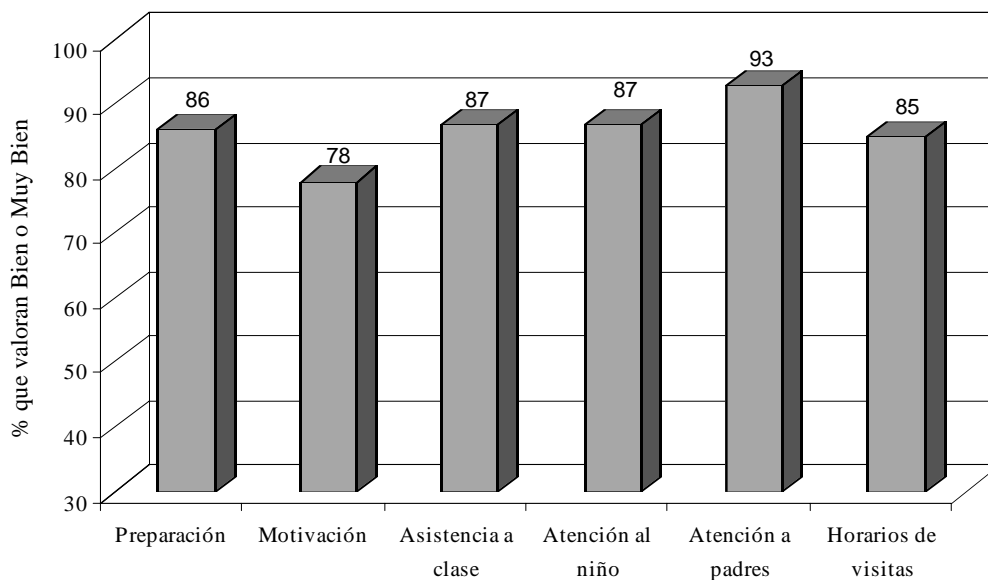


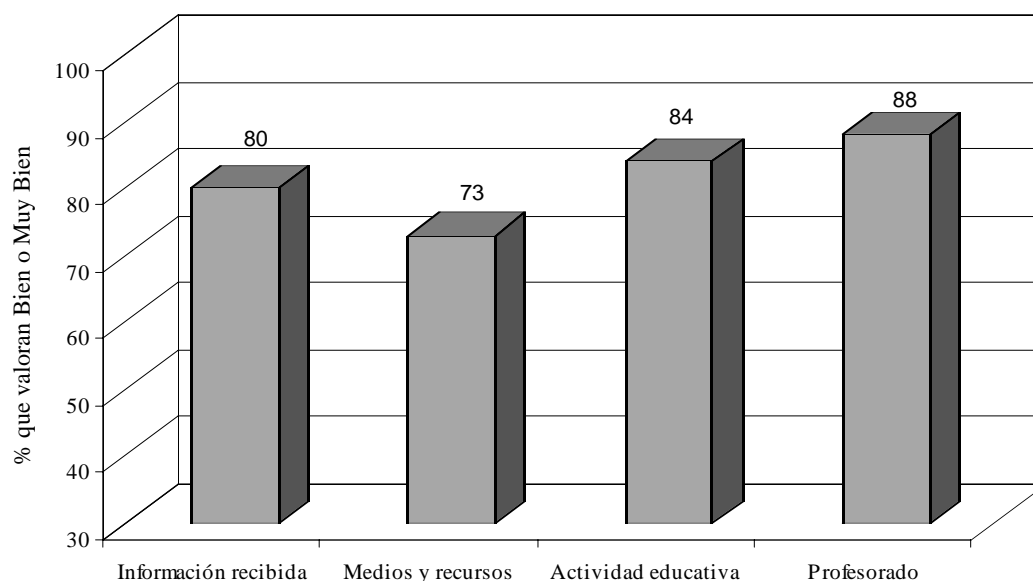
Gráfico 7.6: Valoración del profesorado



Una vez que se ha observado la valoración de cuestiones desagregadas, se ha procedido a la construcción de índices para cada grupo, lo cual da idea de la información en términos resumidos y permite una comparación de los distintos aspectos. Para ello, dentro de los indicadores de cada área se ha efectuado un análisis de fiabilidad para determinar el grado de consistencia interna de las distintas escalas. Con este análisis, se determina si las medidas que se han adjudicado a cada cuestión miden el mismo fenómeno, de forma que se puede realizar una agregación aditiva sólo de indicadores similares. En la construcción de los

índices, se han excluido las variables no consistentes, lo cual significa que en el criterio aquí utilizado no forman parte de las áreas valoradas. De esta forma, las variables excluidas son: situación económica del centro, actividades deportivas, y facilidad a los padres para las visitas. No obstante, hay que tener en cuenta que las variables que no cumplen el test de fiabilidad son aquellas en las que hay un alto grado de no respuesta, pero también son algunas de las que presentan peores valoraciones, como las actividades deportivas, por lo que conviene mantenerlas como salvedad en el análisis global.

Gráfico 7.7: Resumen de la valoración de las distintas áreas

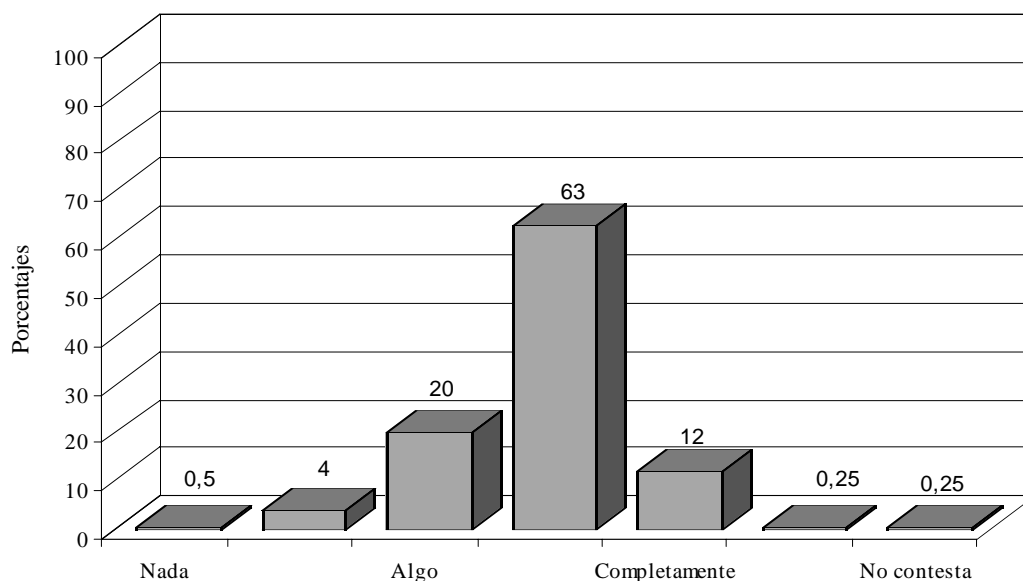


Visto de forma comparativa, los índices de valoración, de mayor a menor, corresponden al profesorado, actividad educativa, información recibida y medios y recursos. En las escalas resultantes se han seleccionado los valores superiores a 3,5, lo cual equivale a los que contestan bien o muy bien en las preguntas originales. Como resumen, los resultados nos muestran que el sistema educativo está generalmente bien valorado en las cuestiones que aquí se contemplan, aunque existen ciertos puntos negros, que hay que buscar en el porcentaje de personas con valoraciones negativas. Éste es sobre todo el caso de los medios y recursos, en los que existe más de un 25% de los usuarios que los considera insuficientes.

3. LOS DETERMINANTES DEL NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LOS CENTROS

Una vez que se ha establecido la descripción general de la opinión de los padres, el siguiente paso consiste en indagar cuáles son las cuestiones que influyen de forma más acusada en el nivel de satisfacción con el centro. Para esto se dispone de una pregunta de carácter general, en la que se especificaba cuál es el grado de satisfacción con el centro teniendo en cuenta todos los aspectos. Los resultados de las frecuencias de esta pregunta arrojan unos niveles de satisfacción general alta, en consonancia con las valoraciones anteriores.

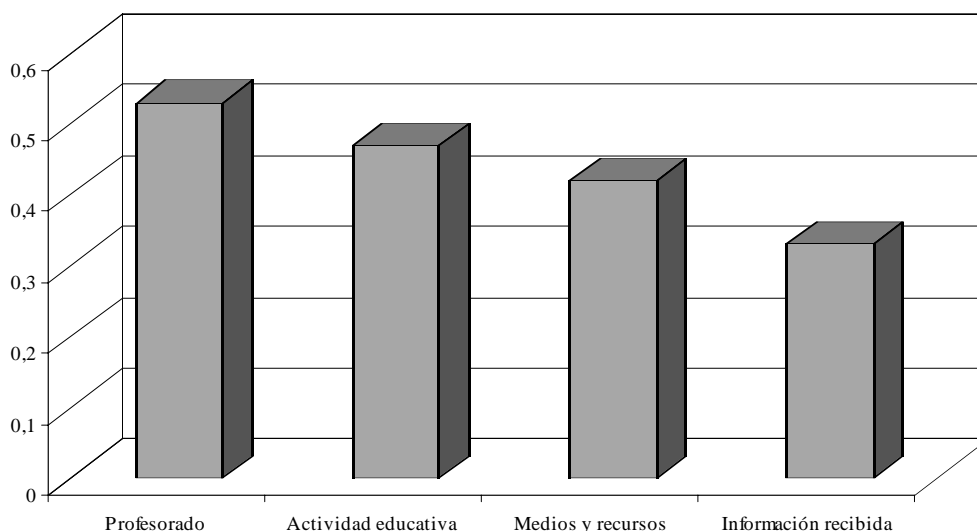
Gráfico 7.8: Grado de satisfacción general con el centro



Para observar cuáles son las cuestiones que más determinan este nivel de satisfacción se realiza un análisis de correlación de dicha escala con las puntuaciones obtenidas en los índices anteriores. El estadístico utilizado ha sido la Rho de Spearman, adecuado para asociaciones bivariantes a niveles de medición ordinal, con valores estandarizados entre 0 y 1, presentado en el gráfico 7.9.

La primera observación es que existe correlación significativa entre las distintas puntuaciones de los índices y el nivel general de satisfacción. Además, las correlaciones tienen un orden descendente, que permite delimitar grados de contribución al nivel de satisfacción. Los resultados indican que, por este orden, los valores que más contribuyen a la satisfacción son el profesorado, la actividad educativa, los medios y recursos, y por último la información recibida. Esto es, a valores altos en el grado de satisfacción corresponden generalmente valores altos en la valoración del profesorado y la actividad educativa. Se puede argumentar que, según la opinión de los padres, contribuye de forma más determinante al grado de satisfacción la calidad de los recursos humanos y el trato aplicado a los hijos, cuestiones ambas relacionadas con los procesos educativos.

Gráfico 7.9: Correlaciones de las valoraciones del centro con el grado de satisfacción

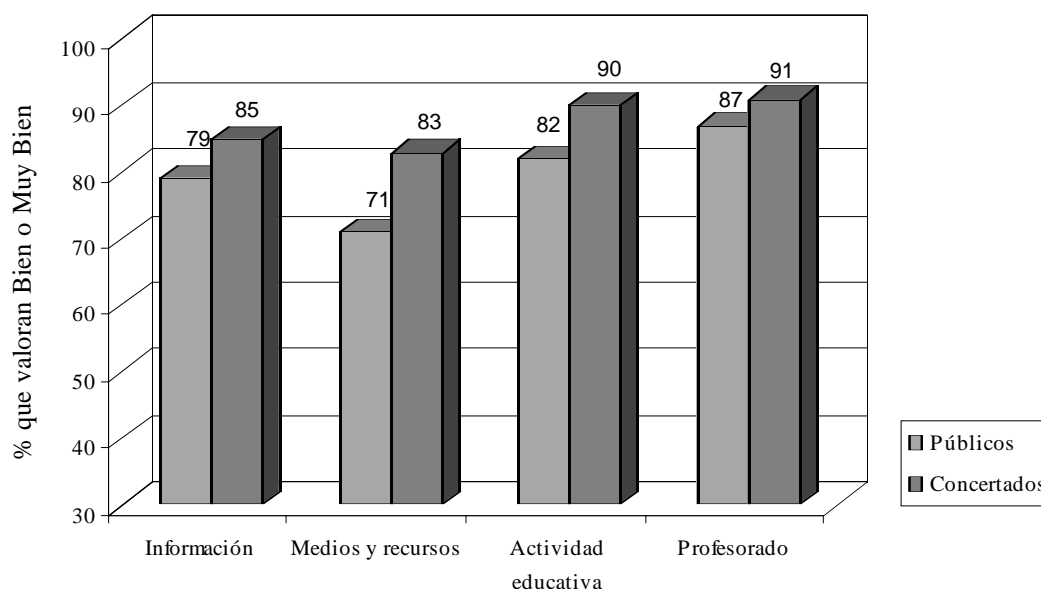


(Nivel de significación >0,01)

Un segundo paso para identificar los determinantes del nivel de satisfacción es observar cómo influyen otras variables referidas tanto al lugar que ocupan los alumnos en el sistema educativo, esto es, el tipo de centro y el tipo de hábitat, como a características propias de las familias. Se trata de observar, si todo el sistema educativo se valora de igual manera y qué cuestiones determinan las distintas valoraciones.

La primera de las diferencias a observar corresponde a los sectores público y concertado, que han guiado la estructura de la investigación. Observando la construcción de índices de las dimensiones de forma comparada en los sectores público y concertado, aparece una clara relación tanto en la valoración como en el nivel de satisfacción. Aunque ambos sectores aparecen valorados positivamente, se puede decir que en todas las cuestiones el sector concertado aparece por encima. En información, educación y profesorado las diferencias son ligeras, en torno a un 5%, escasamente significativas si se considera que en el sector público es en el que mayor niveles de no sabe existen. Sin embargo, es en los medios y recursos a disposición del centro donde las diferencias se observan más nítidamente.

Gráfico 7.10: Resumen de la valoración de las distintas áreas, según tipo de centro

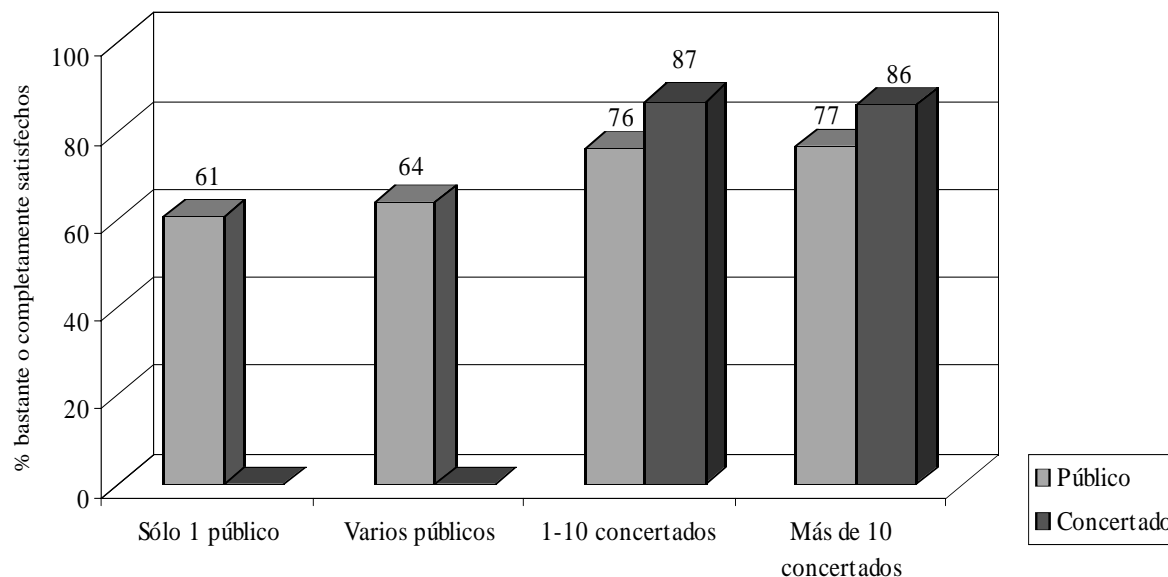


En una interpretación global de estos datos se puede concluir que los centros concertados son mejor valorados en todos los aspectos y el nivel de satisfacción de sus usuarios es más alto. Sin embargo, dada la distinta composición de ambos sectores en términos de ubicación espacial y clientelas, resulta pertinente indagar las posibles interrelaciones entre estas características y las valoraciones de los padres.

La primera matización es que no todos los centros del sector público presentan el mismo grado de satisfacción. Una diferencia acusada proviene de la división entre hábitats rurales y urbanos. Es en los primeros donde se encuentran los niveles más bajos de satisfacción, lo cual contribuye a agrandar las diferencias globales entre los sectores público y concertado. Los hechos que contribuyen a explicar esta menor satisfacción en los padres que residen en entornos rurales provienen, sobre todo, de las distintas dotaciones materiales que se encuentran en algunos de estos centros, principalmente la disposición de aulas especiales, laboratorios o instalaciones deportivas en aquellos centros con un número reducido de alumnos. Del mismo modo, en estos centros es más difícil la introducción de actividades extraescolares, sobre todo debido a la necesidad de contar con un número mínimo de alumnos para que sean económicamente asequibles para los padres. Asimismo, este hecho se ve agravado por la escasa oferta

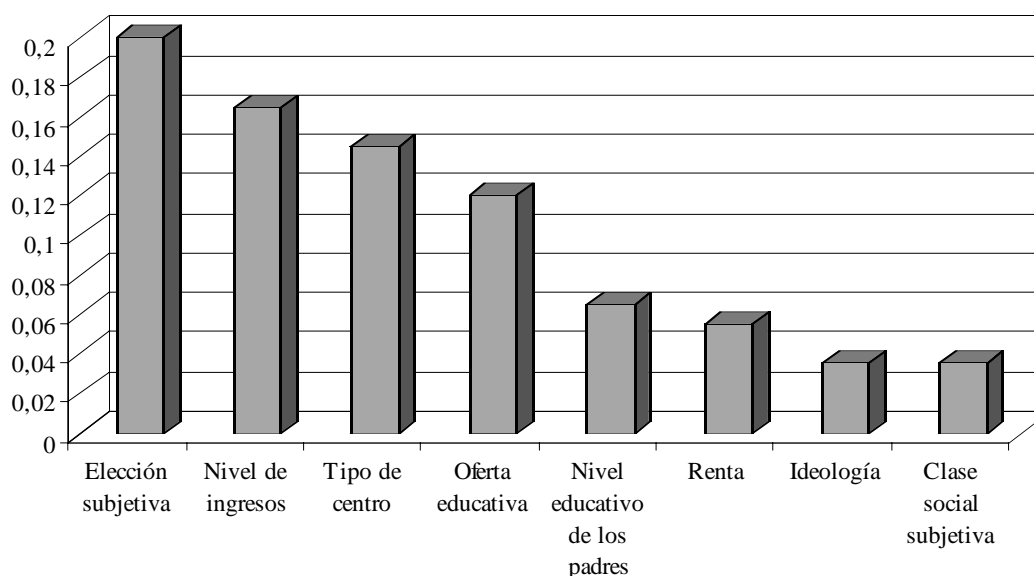
privada de estas actividades, sean lúdicas o docentes, en municipios pequeños, lo cual obliga a los padres a desplazar a sus hijos a las ciudades o a otros municipios de mayor tamaño¹.

Gráfico 7.11: Grado de satisfacción con el centro según oferta educativa del municipio y tipo de centro



No obstante, observando las correlaciones de los niveles de satisfacción con otro conjunto de variables, se percibe claramente cual es la gradación. El grado de asociación más fuerte no es con el tipo de centro, sino con la forma expresada por los padres respecto a la elección del centro en el que están sus hijos. A su vez, la asociación del nivel de satisfacción con otras variables que en principio parecen no ser relevantes es alta, tales como el nivel de ingresos.

Gráfico 7.12: Correlaciones de distintas variables con el grado de satisfacción con el centro



1. Las diferencias en los equipamientos escolares de los centros seleccionados en la muestra, así como la distinta presencia de actividades extraescolares, aparecen cuando se observan los resultados de forma diferenciada para los distintos tamaños de hábitats, definidos por la oferta educativa del municipio. Este conjunto de datos puede verse en la tabulación por oferta educativa, contenida en la edición en soporte magnético.

Este hecho nos sugiere que existen ciertos elementos intervinientes tanto en los distintos grados de valoración como de satisfacción, entre los cuales el tipo de elección aparece como el fundamental.

Para contrastar este hecho se ha efectuado un análisis de varianza utilizando como variable dependiente el nivel general de satisfacción, y como variables independientes el modo de elección de centro expresado por el entrevistado.

El primer resultado del análisis muestra, en primer lugar, que entre los distintos tipos de elección existe una diferencia significativa respecto al grado de satisfacción, siendo más alto el grado de satisfacción en los grupos que han elegido un centro de forma específica y no se han conformado con el que les correspondía por el lugar de residencia. Además, se ha estimado un modelo en el que para el tipo de elección específico corresponden unos grados de satisfacción entre 3 y 4, con un nivel de confianza del 95%.

Por otra lado, en la parte de las diferencias de satisfacción no explicada, se ha procedido a la comparación entre los distintos tipos de centro, mediante una prueba de diferencia de medias. El resultado es que, controlando por los tipos de elección, no existen diferencias estadísticamente significativas de satisfacción entre los centros públicos y concertados.

La interpretación más inmediata de estos hechos es que los mayores grados de satisfacción y, cabe suponer, las distintas valoraciones, ya que existe amplia correspondencia entre los dos hechos, se deben a las percepciones y características de los tipos de usuarios. Observando concretamente el hecho de la elección, es la elección activa de centro lo que provoca que los padres estén más satisfechos con él. Esto no quiere decir que haya una relación unívoca, ni que sea una cuestión solamente subjetiva. Simplemente se ha utilizado para mostrar que, más que en los distintos sectores, una fuente importante del grado de satisfacción es la percepción de las familias al situarse en el lugar que ellos consideran conveniente. Dicho de otra forma, a mayores posibilidades de elección, más posibilidades hay de que se obtenga un nivel de satisfacción alto.

El ser partícipe activo en un asunto tan importante como el lugar en el que estudian los hijos es una de las cuestiones más sentidas por los padres. Un centro puede tener mejores o peores instalaciones, mejores o peores profesores, pero los padres pueden realizar un balance de los pros y contras y decidir si es el que les interesa. Al contrario, las asignaciones obligatorias crean imágenes negativas de los servicios utilizados, que tienden a aparecer como algo impuesto, en este caso por la Administración. De este modo, parece lógico concluir que, además de la mejora tanto de los medios como de los recursos humanos, una forma de incrementar la satisfacción de los padres con el sistema educativo es ampliar las posibilidades de elección.

Análisis de la varianza del nivel de satisfacción con el centro respecto al tipo de elección.

Tabla 7.2 a: Estadísticos Descriptivos^a			
Tipo de elección	Media (nivel de satisfacción 1-5)	Desv. Típica	N
Sin posibilidad de elección	3,66	0,78	523
Lugar de residencia	3,74	0,71	822
Elección específica	3,97	0,66	646
Total	3,79	0,73	1.991

a. La variable elección corresponde al centro actual.

Tabla 7.2 b: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente								
Fuente	Suma de cuadrados (tipo III)	gl	Méda cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado	Parámetro de centralidad	Potencia observada ^a
Modelo corregido	33,055 ^b	2	16,528	32,152	0,000	0,031	64,304	1,000
Intercept.	27651,300	1	27651,300	53791,359	0,000	0,964	53791,359	1,000
Elección	33,055	2	16,528	32,152	0,000	0,031	64,304	1,000
Error	1021,926	1988	0,514					
Total	29723,000	1991						
Total corregido	1054,981	1990						

a. Calculado con alfa= ,05

b. R cuadrado= ,031 (R cuadrado corregido=,030)

Tabla 7.3 a: Prueba de diferencia de medias. Estadísticos del grupo

Tipo de centro		N	Media	Desviación Típica	Error típico de la media
Residuo	Público	1937	-1,80E-02	0,7313	1,662E-02
para P73	Concertado	220	6,647E-02	0,6602	4,455E-02

Tabla 7.3 b: Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la media	
									Inferior	Superior
Residuo para P73	Se han asumido varianzas iguales	14,686	0,000	-1,638	2154	0,102	-8,45E-02	5,158E-02	-0,1857	1,666E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,777	283,028	0,077	-8,45E-02	4,755E-02	-0,1781	9,103E-03

4. LAS DEMANDAS ESPECÍFICAS A LOS CENTROS: COMEDOR Y JORNADA ESCOLAR

Una vez definidos los parámetros utilizados para establecer el nivel de calidad y las valoraciones de aspectos concretos, se analizan las cuestiones específicamente demandadas a los centros en los que estudian los hijos. Esta cuestión se planteó como una pregunta abierta, para detectar fuentes de problemas en los centros. Si bien la formulación abierta permite mayor riqueza y libertad en las respuestas, presenta algunas limitaciones. La primera de ellas es el bajo grado de respuesta que presenta. Sólo algo más de la mitad de los entrevistados que contestan realizan las tres demandas solicitadas. La segunda es el alto grado de heterogeneidad de las respuestas. Las demandas específicas representan una combinación de la situación del centro con las necesidades o preferencias de las familias, con lo cual el espectro de respuestas es muy amplio.

No obstante, este tipo de información se puede utilizar como complemento valorativo, al reflejar las cuestiones más sentidas por las familias. Tomando como referencia la cantidad de personas que nombran asuntos concretos, se expone a continuación de forma graduada aquellas demandas que agrupan una cantidad cercana o superior al 10% de la muestra.

Centros Públicos:	Centros Concertados:
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades extraescolares - Dotación del centro - Condiciones del centro - Seguimiento de los alumnos y trato personalizado - Preparación del profesorado - Materiales didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Dotación del centro - Actividades extraescolares - Seguimiento de los alumnos y trato personalizado - Preparación del profesorado

La utilidad de esta información reside en que, al margen de que delimitan más precisamente las fuentes de insatisfacción, aparecen cuestiones que no se especifican en las preguntas cerradas. Por ejemplo, éste es el caso de las condiciones del centro, en donde se han agrupado las demandas referidas a la habitabilidad de los edificios, la limpieza y el estado general de mantenimiento, especialmente sentidas en el sector público. Del mismo modo, es el caso de las actividades extraescolares, que aparecen en ambos tipos de centros entre las primeras cuestiones demandadas, aunque con mayor intensidad en los centros públicos.

4.1. Servicio de Comedor

La utilización de comedor es una de las cuestiones que se han empleado en el estudio para indagar las demandas específicas a los centros que aparecen como relevantes para la organización de su actividad interna. La utilización real del servicio de comedor se presenta en la Tabla 7.4. En los casos en que existe comedor en el centro, sólo asiste el 18% del total de alumnos en los centros públicos y un 12% en los centros concertados. Los alumnos con mayor nivel de asistencia son sobre todo de Educación Primaria, y dentro de éstos, en mayor medida en los centros públicos que en los concertados, con un 26% y un 13% respectivamente. Los alumnos de Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria utilizan el servicio de comedor algo menos del 10%.

Tabla 7.4: Asistencia a comedor según nivel educativo y tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Si	9,8	26,0	9,1		13,1	7,4
No	90,2	74,0	90,9	100,0	86,9	92,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En los casos en los que no existe comedor en el centro, es posible estimar el grado de demanda a partir de los deseos de los padres. La demanda de comedor se estima en un 27% en los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria en el sector público, y 30% de los alumnos de Educación Primaria en el sector concertado. Para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato los deseos de los padres de que sus hijos coman en el centro son mucho más reducidos, con cantidades del 10% en cada uno de los casos. No obstante, aunque el deseo expreso realizado por los padres se puede entender como real, hay que tomar ciertas precauciones en la interpretación de la demanda efectiva con posibilidades de utilizar estos servicios en el caso de que se implanten en los centros. Si bien en los niveles de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en el sector público existe coincidencia entre las cifras de asistencia observada cuando existe comedor y el deseo de asistencia expresado por los padres cuando no existe, en la Educación Infantil, y sobre todo en el sector concertado, existe un mayor grado de demanda respecto a la utilización efectiva de este servicio. Esto lleva a pensar que para numerosas familias el deseo no se corresponde con un comportamiento efectivo, y por tanto habría que tomar en consideración otras variables de tipo objetivo en cada centro para la proyección de la demanda real. Aunque el tamaño muestral de este estudio no permite hacer estimaciones utilizando características de los padres a nivel de centro, parece ser que, además del trabajo de los padres, el hábitat es una cuestión influyente en el nivel de demanda, observándose un mayor deseo en los padres que residen en los municipios pequeños y en las áreas metropolitanas.

Tabla 7.5: Deseo de asistencia a comedor según nivel educativo y tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Si	27,3	27,6	10,0	10,0	30,0	13,9
No	72,7	72,4	90,0	90,0	70,0	86,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Por último, conviene hacer alguna matización respecto a los motivos que mueven a los padres a llevar a sus hijos al comedor. En contra de lo que se pudiera pensar, la necesidad, derivada de no poder realizar la comida por no estar en casa o por falta de tiempo, o de la excesiva distancia del centro respecto al domicilio, no es el tipo de motivo mayoritario. Para el total de la muestra esta motivación reúne el 35% de las respuestas, siendo más alto en la Educación Secundaria Obligatoria. Los motivos relacionados con la comodidad, tanto para el hijo como para los padres, son el 25%, mientras que la mayoría de los padres expresa un deseo de inculcación de hábitos de comida externos a los adquiridos en la propia familia. En concreto, el 40% de los padres presenta este deseo, siendo especialmente alto en los padres con hijos en Educación Infantil y Primaria, aunque para los padres con hijos en Educación Secundaria el motivo de adquisición de hábitos asciende al 25%. Esto da pie para pensar que el servicio de comedor es entendido por una mayoría de los padres como una extensión de la oferta educativa proporcionada por los centros, y no tanto como una cuestión que afecte a la organización de la vida familiar.

Tabla 7.6: Motivo por el que lleva o le gustaría llevar al hijo/a al comedor. (% según nivel educativo y tipo de centro)

	Tipo de centro					
	Público				Concertado	
	Infantil	Primaria	ESO	Bachiller	Primaria	ESO
Porque los padres no están a la hora de comer	14,9	29	30,8		27,1	19,4
Por falta de tiempo para hacer la comida		1,2	7,7	11,1	9,5	8,3
Porque el centro está muy lejos de casa		7,4	10,3	22,2	2,9	2,8
Por mayor comodidad para el hijo	17	99,9	25,6	11,1	11,9	19,4
Por mayor comodidad para los padres	19,1	8,6			11	11,1
Por deseo de que el hijo se acostumbre a comer fuera	46,8	43,2	25,6	55,6	37,6	36,1
Otros	2,1					2,8
No contesta		0,6				
TOTAL	100	100	100	100	100	100

7.2. Jornada escolar

La jornada escolar es un elemento clave para la organización interna del centro, por ella están marcados los períodos de aprendizaje y descanso del alumno durante la parte del día en que permanece en la institución escolar. Pero, además, la jornada escolar establece los momentos de inicio y finalización de la actividad diaria y reparte el tiempo de los alumnos entre el que deben permanecer en el centro educativo y el que resta para la convivencia en el hogar, determinado así los ritmos de desplazamiento desde los hogares a los centros educativos y condicionando, en cierta forma, la organización de la vida familiar.

La Administración educativa andaluza tiene establecido, con carácter general, un modelo de jornada escolar en el que el tiempo de permanencia de los alumnos en los centros docentes se reparte en sesiones de mañana y tarde durante los cinco días lectivos de la semana. No obstante, a petición de los centros y por motivos educativos que deben estar debidamente justificados, autoriza otros modelos de jornada que van desde el que concentra toda la actividad lectiva en sesiones de mañana, hasta los que emplean alguna tarde, en número que varía entre dos y cuatro a la semana.

Consecuencia de esta práctica es la existencia de un panorama bastante heterogéneo en lo que a la jornada escolar se refiere, esta heterogeneidad ha quedado patente al realizar el análisis de su distribución en los centros que forman la muestra seleccionada para este estudio. En la tabla 7.7 aparece reflejada esta distribución tanto en los centros públicos -en los que la jornada que predomina es la que concentra la actividad lectiva sólo en horario de mañana, con un número muy reducido de centros con horarios partidos que ocupan cuatro o cinco tardes a la semana- como en los centros concertados en los que estos valores se invierten.

Tabla 7.7: Jornada escolar realizada, según tipo de centro (% de respuestas)

	Tipo de centro		Total
	Público	Concertado	
Sólo por la mañana	60,8	29,7	45,5
Por la mañana y 2 o 3 tardes	37,1	59,8	48,3
Por la mañana y 4 o 5 tardes	1,8	9,0	5,4
No sabe	0,2	0,2	0,2
No contesta	0,1	1,3	0,7
Total	100,0	100,0	100,0

Un elemento de análisis de este estudio se ha centrado en la comprobación del grado de satisfacción de los padres con el tipo de jornada escolar implantada en el centro donde estudia su hijo, así como la indagación sobre sus preferencias en lo que se refiere a este asunto. El método estimado como más operativo para realizar este análisis consiste en comparar la jornada escolar que existe en el centro con la que a la familia le gustaría que existiese, esto se ha efectuado de forma separada en los centros públicos y concertados, desagregando en cada uno de ellos los niveles educativos contemplados en el estudio, tal como aparece en las Tablas 7.8 y 7.9.

En primer lugar, observando los marginales derechos de las tablas, se aprecian las preferencias de las familias en cada uno de los niveles educativos. Así, puede comprobarse como alrededor del 50% de las familias declaran preferir la jornada de mañana en todos los niveles. Es sobre todo entre los padres de alumnos que estudian la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato donde la preferencia por este tipo de jornada es mayor, con porcentajes que rondan o superan el 80%. En segundo lugar aparece la preferencia por jornada partida con 2 ó 3 tardes a la semana, mientras que la jornada partida con 4 ó 5 tardes es la menos preferida. Aunque esta tendencia es similar en los centros públicos y en los concertados, cabe decir que en estos últimos existe una ligera mayor preferencia por el horario de mañana.

Por otra parte, observando el cruce de la jornada realizada con la jornada preferida se obtiene un perfil del grado de conformidad de las familias. En líneas generales, gran parte de las familias realizan la jornada escolar que deseen. Para las casillas en las que aparecen cruzadas los mismos tipos de jornada, los que presentan mayor correspondencia entre la realizada y la deseada son los que están sólo por la mañana, con porcentajes superiores al 75% de las familias en todos los niveles y en ambos tipos de centros. Del mismo modo, las familias con hijos en jornada partida de 4 ó 5 tardes a la semana, aunque son minoría, también presentan un alto grado de aceptación de este horario. La jornada partida en 2 ó 3 tardes a la semana arrojan un grado de satisfacción siempre inferior al 50%.

En resumen, existe una clara división entre los padres que prefieren la jornada continua y aquellos que prefieren jornada partida, con niveles de aceptación con la jornada escolar existente en el centro al que acude el hijo que, no obstante, alcanza valores altos en ambos casos. Probablemente esto se debe a que, una vez definidos los periodos de permanencia en el centro la familia ajusta su ritmo de vida al tiempo que deja libre el centro y planifica el resto de sus actividades diarias de acuerdo con él.

Tabla 7.8: Preferencia por la jornada en los distintos niveles, según jornada realizada (% de respuestas)
Centros públicos

Nivel	Jornada preferida	Jornada realizada			Total
		Sólo por la mañana	Mañana y 2-3 tardes	Mañana y 4-5 tardes	
Infantil	Sólo por la mañana	81,8	34,0		55,8
	Mañana y 2-3 tardes	6,8	35,8		22,3
	Mañana y 4-5 tardes	8,0	27,4		18,3
	No sabe	3,4	2,8		3,6
	Total	100,0	100,0		100,0
Primaria	Sólo por la mañana	74,0	30,7	22,7	48,5
	Mañana y 2-3 tardes	10,4	44,7	4,5	28,8
	Mañana y 4-5 tardes	11,3	24,0	72,7	20,6
	No sabe	1,7	0,7		1,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
ESO	Sólo por la mañana	83,4	41,0		79,1
	Mañana y 2-3 tardes	8,7	46,2		12,5
	Mañana y 4-5 tardes	6,4	12,8		7,0
	No sabe	1,5			1,3
	Total	100,0	100,0		100,0
Bachiller	Sólo por la mañana	92,8	50,0		91,5
	Mañana y 2-3 tardes	5,8	50,0		7,0
	Mañana y 4-5 tardes	1,4			1,4
	Total	100,0	100,0		100,0

Tabla 7.9: Preferencia por la jornada en los distintos niveles, según jornada realizada (% de respuestas)
Centros concertados

Nivel	Jornada preferida	Jornada realizada			Total
		Sólo por la mañana	Mañana y 2-3 tardes	Mañana y 4-5 tardes	
Primaria	Sólo por la mañana	83,3	36,8	28,0	43,8
	Mañana y 2-3 tardes	4,9	42,6	1,0	30,8
	Mañana y 4-5 tardes	10,5	18,2	70,0	23,2
	No sabe	1,3	2,4	1,0	2,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
ESO	Sólo por la mañana	87,2	43,2	33,3	70,1
	Mañana y 2-3 tardes	6,4	39,6	50,0	18,4
	Mañana y 4-5 tardes	6,4	11,8	16,7	9,2
	No sabe		5,4		2,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, en este apartado se presenta un resumen de los principales resultados obtenidos en la investigación, ordenados según el orden de los capítulos, junto a unos comentarios finales que recogen algunas reflexiones sobre los procesos de diferenciación social y valoraciones realizadas por los usuarios del sistema educativo andaluz.

I. OPINIONES Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN

Los padres de alumnos están a favor de un sistema educativo que permita elegir entre centros públicos y concertados. La opinión sobre la participación del sector público en la financiación de la educación concertada presenta perfiles diferentes según el tipo de centro utilizado. Para los usuarios del sector público, las familias deben participar total o parcialmente en la financiación de los centros concertados. Entre los usuarios del sector concertado, aunque están mayoritariamente a favor de la financiación estatal, hay un grupo importante de familias dispuestas a participar en el soporte económico de sus centros.

La distribución de los perfiles ideológicos de la población andaluza respecto a la educación presenta una interrelación lógica entre cuestiones de carácter progresista y conservador. El tipo socialmente dominante respecto al perfil ideológico corresponde a familias tolerantes y favorables a un sistema participativo. Existen dos extremos minoritarios caracterizados respectivamente por una visión tradicional de la educación de los hijos, con una preferencia por modos autoritarios y delegación de responsabilidades en el sistema educativo, y una visión radical, contraria totalmente a la enseñanza religiosa y favorable a sistemas pedagógicos centrados en la formación integral.

Las familias andaluzas son partidarias de un modelo de centro escolar en el que puedan participar en la educación de los hijos, son contrarias a modelos de disciplina firme en los centros y a castigos de carácter físico, y adjudican igual importancia a la formación de carácter académico que a la formación amplia de los hijos como ciudadanos, asimismo, son mayoritariamente favorables a la libre elección de la religión como asignatura.

Existe un alto grado de acuerdo con el planteamiento general de la LOGSE, que decrece en las familias con hijos en Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, el desconocimiento de la LOGSE, así como

del sistema en el que estudian sus hijos, abarca a un sector importante de la población, sobre todo con niveles de estudios bajos.

En lo referente a ciertos supuestos organizativos de carácter general del actual sistema educativo, las familias son favorables a la escolarización obligatoria hasta los 16 años y al objetivo de la educación integral, que adjudica una importancia significativa a la formación en valores.

Sin embargo, están en contra de que la opinión de los padres sea decisiva a la hora de la promoción escolar o la repetición de curso, otorgando esta competencia a los profesores. Del mismo modo, son contrarios a la integración de alumnos con distintos niveles de formación en las mismas aulas.

II. FAMILIA Y EDUCACIÓN

La distribución de las tareas educativas corresponde mayoritariamente a las madres. Ellas son sobre todo las encargadas de la relación con los centros a través de la asistencia a las reuniones y el contacto con los profesores. El grado de implicación con la educación de los hijos, recogido a través de la ayuda que prestan los padres en las tareas escolares, la afiliación y asistencia a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, y la frecuencia de contactos con los profesores es relativamente alta en los padres con hijos en Educación Infantil y Primaria, y decrece conforme aumenta el nivel educativo. Existe una relación baja con los centros en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Los padres tienen un concepto satisfactorio del desarrollo de los estudios de sus hijos, que decrece en los niveles educativos altos. La opinión sobre las capacidades y actitudes de los hijos con los estudios, en lo referido a facilidad, interés y dedicación, es generalmente positiva. Las opiniones negativas más frecuentes corresponden a la dedicación y el interés por los estudios en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El gasto medio anual en educación por cada hijo derivado de la relación directa con los centros es de 53.000 pts. El gasto es significativamente menor en centros públicos que en centros concertados, 45.000 pts. y 71.000 pts. respectivamente; y en ciudades y municipios grandes es mayor que en municipios de medios rurales, con cantidades que oscilan entre las 45.000 pts en centros públicos y municipios pequeños y las 96.000 pts. en centros concertados y municipios grandes. Existe una relación directamente proporcional entre el nivel de renta de la familia y el gasto efectuado en la educación del hijo. No obstante, el tamaño del municipio de residencia y el tipo de centro influyen en esta relación. Para municipios grandes y centros concertados, el aumento de gasto tiene que ver en mayor medida con la escolarización en este tipo de centros que con el tamaño de hábitat.

III. ELECCIÓN Y CAMBIO DE CENTRO

Para el conjunto de la población andaluza, el comportamiento mayoritario es la aceptación del centro correspondiente al área de residencia. Los comportamientos activos de elección corresponden a familias situadas en entornos urbanos y, dentro de ellas, sobre todo a familias con hijos en el sector concertado. El comportamiento más activo en la elección de centro es el de los padres con estudios medios y superiores y con ocupaciones con altos niveles de cualificación.

Existe una muy baja movilidad de alumnos dentro de los mismos niveles educativos. Cuando se cambia de etapa, el cambio de centros motivado por cuestiones distintas a la falta de oferta escolar es realizado por una minoría de familias. Una vez que se ha elegido un centro, existe un efecto de arrastre de los alumnos en el mismo provocado por el sistema de adjudicación de plazas. El cambio de centro se realiza con altas tasas de fidelidad a los sectores público y concertado, mientras que la pérdida relativa de alumnos tiene lugar en ambos sectores en el paso de la Educación Infantil a la Primaria. Por último, existe una baja cantidad de familias que han solicitado ingreso en un centro en el que se haya rechazado la solicitud. Del mismo modo, hay una minoría que desearía un centro de estudios distinto al actual. En términos generales, se puede sostener que las familias de los centros públicos y concertados están donde quieren estar.

IV. CLIENTELAS ESCOLARES

En el sistema educativo andaluz existe una división de las clientelas escolares en función de la oferta educativa de los municipios. En zonas rurales, donde existe una oferta limitada, la clientela refleja la composición social de los municipios. En zonas urbanas, donde la oferta es amplia, existe un mercado dual de la educación dividido entre los sectores público y concertado. En las zonas urbanas, los centros públicos acogen mayoritariamente a familias que viven en sus áreas de influencia.

Al sector concertado asisten en mayor medida familias de distintas áreas de influencia, caracterizadas por disponer de un nivel de estudios y ocupacional más alto y elegir estos centros de forma específica. En los centros públicos situados en las ciudades y municipios grandes la composición social es un reflejo de la situación del medio en los que se sitúan los centros. La situación de los centros concertados en zonas de mayor nivel socioeconómico, junto a la presencia de padres más activos, provoca que la composición social de estos centros sea de clase media-alta.

V. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Las actividades extraescolares son sentidas por las familias como un elemento importante en la definición de los niveles de calidad de los centros. Mayoritariamente, están a favor de que todos los centros las incluyan como parte de su oferta educativa y ocupan un lugar destacado en las demandas realizadas de forma espontánea.

La oferta de actividades extraescolares es significativamente menor en el sector público que en el concertado. Para los centros en los que existen actividades, el mayor grado de utilización de todas las contempladas se realiza por los alumnos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Los mayores niveles de asistencia corresponden a las actividades deportivas, los idiomas y la música. Entre los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato destaca la asistencia a clases de apoyo referidas a alguna de las materias impartidas.

En los centros en los que existen actividades extraescolares, no hay diferencias de asistencia a éstas entre los sectores públicos y concertados. Sin embargo, estas diferencias se perciben en la realización de actividades extraescolares fuera de los centros, con una mayor cantidad de alumnos del sector concertado que asiste sobre todo a clases de idiomas. En los centros en los que no hay oferta de estas actividades, existe una alta cantidad de padres que estarían dispuestos tanto a llevar a sus hijos como a asumir parte del coste en el caso de que se introdujeran. Los niveles en los que existe más aceptación son la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Las actividades más demandadas corresponden a clases de idiomas, informática y clases de apoyo en materias académicas.

Los padres opinan que las actividades extraescolares deben ser financiadas por los centros. Aunque la mayoría está dispuesta a aceptar un desembolso económico, éste corresponde a precios más bajos de los que existen fuera de los centros. Respecto a su ejecución y puesta en práctica, opinan que deben ser organizadas por los profesores y ejecutadas tanto por profesores como por profesionales contratados al efecto. Del mismo modo, existe un grupo de padres que está dispuesto a participar activamente en la ejecución y puesta en práctica de las mismas.

VI. VALORACIÓN DE CENTROS

La forma en que los padres definen la calidad de los centros presenta unas características comunes sostenidas por la práctica totalidad de ellos. Estas son: la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias, la información que se les proporciona sobre los alumnos, su control y seguimiento y el proyecto educativo del centro. De forma adicional a estas características, existe una gradación en la definición de los niveles de calidad marcada por la combinación de elementos específicos del proceso educativo, y por servicios de tipo instrumental que prestan los centros. Es una minoría de familias la que considera que en un centro de calidad intervienen factores tales como comedor, actividades

extraescolares y transporte escolar. La valoración de los centros en distintos aspectos es generalmente alta. No obstante, existe una diferencia entre los distintos aspectos valorados, siendo la gradación de mayor a menor: profesorado, actividad educativa, información proporcionada por los centros y medios y recursos. En la comparación entre índices de valoración existe una ligera tendencia hacia la mejor valoración en los centros concertados, siendo más apreciable en lo que se refiere a medios y recursos.

El nivel de satisfacción de los padres con los centros en los que estudian sus hijos es alto. Existe una correlación entre los niveles altos de satisfacción y las valoraciones positivas de los distintos aspectos de los centros. Del mismo modo, existen diferencias en el nivel de satisfacción, siendo mayor en los núcleos urbanos y semiurbanos, y dentro de ellos, más alta en los centros concertados que en los públicos. Las diferencias en el nivel de satisfacción entre centros públicos y concertados, además de las valoraciones de los distintos aspectos, se deben a las características de los padres. Se ha encontrado una relación significativa entre el tipo de elección de un centro y el grado de satisfacción con el mismo, que difumina la diferencia entre sectores público y concertado para los mismos tipos de elección. Para modos de elección efectiva de centros existe un alto grado de satisfacción, siendo similar en este caso para centros públicos y concertados.

Las demandas específicas realizadas a los centros de forma espontánea tienen que ver con las actividades extraescolares, la dotación de los centros y la limpieza y el estado de conservación. No obstante, existe una escasa cantidad de familias que realiza demandas específicas, y el perfil de las mismas está poco definido. Finalmente, la asistencia al comedor en aquellos centros que existe se realiza con mayor frecuencia en los alumnos de Educación Primaria, y dentro de éstos, sobre todo en los centros concertados. El mayor nivel de demanda de comedor se da en los padres con hijos en Educación Infantil y Primaria, con escasas diferencias entre los sectores público y concertado. Los motivos de asistencia o deseo de asistencia a comedor tienen que ver menos con necesidades de las familias que con cuestiones de comodidad y, sobre todo, con deseos de inculcación de hábitos en los hijos. Por otra parte, existe una división clara entre los padres que prefieren la jornada escolar continua y los que prefieren la jornada partida con horarios de mañana y tarde. Asimismo, se observa un alto grado de acuerdo con la jornada escolar que está implantada en el centro donde estudia el hijo, con independencia de cual sea ésta. Lo anterior puede ser interpretado en el sentido de que en la aceptación de la jornada escolar influye de forma muy marcada el efecto de acomodación de los ritmos de vida de la familia a los períodos de permanencia de los alumnos en los centros.

VII. A MODO DE REFLEXIÓN

Un sistema educativo orientado a proporcionar igualdad de oportunidades al conjunto de los alumnos implica la existencia de un modelo de reclutamiento abierto, que no genere distinciones en el acceso a la escolarización y, a la vez, requiere una provisión de servicios y recursos educativos de forma equitativa a los distintos tipos de familias, intentando paliar las diferencias de partida derivadas del nivel cultural y económico y de la ubicación en el territorio. Sin embargo, y paradójicamente, un modelo de reclutamiento abierto que persiga la participación de los usuarios implica también ofrecer la posibilidad de libre elección de ciertos servicios educativos a las familias, como la elección de centro y de actividades extraescolares. Ambas cuestiones se presentan como paradójicas debido a que, tal y como se ha mostrado en los capítulos anteriores, la libre elección de centro contribuye a diferenciar a las clientelas escolares de una forma más acusada de la que correspondería en principio a la asignación territorial de los alumnos a los centros.

Como garantiza la actual legislación, el sistema educativo andaluz está orientado a ofrecer igualdad de oportunidades, basado en un modelo de reclutamiento abierto en cuanto a los criterios empleados para asignar alumnos, y orientado del mismo modo a que las familias tengan ciertas posibilidades de elegir el centro considerado más cómodo, menos conflictivo, más prestigioso o de mejor calidad material o docente. La cuestión de la elección está lógicamente coartada por la oferta de puestos escolares, especialmente en los núcleos rurales. Aunque formalmente es posible ejercer este derecho en los inicios de las distintas etapas educativas, siempre que las cantidades de plazas de los centros lo permitan, en la trama administrativa siempre existen ciertos intersticios que provocan al acceso diferencial a los recursos y la conformación de ciertos grupos sociales que acceden a estos servicios en condiciones diferentes. En la educación andaluza este hecho está influido por la tradicional existencia de dos tipos de centros en las

ciudades y algunos grandes municipios, dado que históricamente los centros privados (y ahora los centros concertados) han aglutinado con más frecuencia a ciertos sectores sociales. No obstante, no es posible achacar a la mera existencia de ambos sectores la prestación de servicios desiguales a distintos tipos de alumnos: el sector público es muy amplio, y como tal muy diverso, y en el sector concertado esta diferenciación también existe. Del mismo modo, la estrategia de la Administración pública se dirige a garantizar el mismo tipo de oportunidades de acceso a un determinado centro, de acuerdo con criterios de discriminación positiva basados en el nivel de renta o el número de hijos, además de la cercanía al centro. Por otra parte, no se puede sostener fácilmente que las dotaciones materiales de los centros públicos y concertados y la preparación de su profesorado sean diferentes, al menos en lo que a la financiación pública se refiere.

Más bien, las diferencias entre ambos sectores se deben, en el ámbito material, a la dotación proveniente de los mismos padres u otros financiadores privados, a lo que hay que añadir las estrategias de inversión de los propios centros. En lo referido a la formación de las clientelas escolares, que contribuye a crear lo que normalmente se llama clima del centro, influyen las estrategias de elección de los padres, junto a posibles estrategias informales de selección de alumnos practicadas por algunos centros concertados. Ante este asunto, la explicación de los procesos de diferenciación social en el sistema educativo debe de partir de las siguientes cuestiones: ya que no existen diferencias fáciles de apreciar entre los dos sectores en términos de calidad de la educación, calidad del profesorado y rendimiento escolar de los alumnos, ¿qué es lo que lleva a ciertos padres a la búsqueda activa de un determinado centro, sobre todo cuando ese centro no es ni el más cercano ni el más accesible para su hijo? Y, además, ¿qué es lo que lleva a ciertos padres a valorar positivamente y tener un alto grado de satisfacción con un centro, cuando no existen condiciones objetivas especiales para ello y, sobre todo, cuando no existe un conocimiento profundo del centro? Además de las explicaciones aportadas en algunos de los capítulos anteriores, es posible añadir algunas adicionales a modo de hipótesis, que no han sido tratadas directamente en la encuesta debido a la dificultad de incluir en un cuestionario preguntas sobre las que existe cierta tendencia de ocultamiento. Esto ocurre cuando la elección o la satisfacción están basadas en opiniones que no se considera bien visto admitirlas en público, como las siguientes: “el centro está en un barrio respetable”, “los profesores son de tal o cual tendencia política o religiosa”, “las relaciones que mi hijo/a puede tener en el centro le servirán para cuando sea mayor”, “no quiero que mi hijo/a se relacione con cierta gente”, “estudiar en este centro da prestigio”, “en este centro es mucho más fácil aprobar”, “a este centro va el hijo de alguien, que es considerado un modelo a seguir” o, simplemente, “me han dicho que el centro es bueno”. Por supuesto, esto es sólo una pequeña selección de los cientos de argumentos que pueden existir para apoyar las distintas acciones y preferencias de los padres, y que hay que diferenciar de las cuestiones prácticas habitualmente comprobadas, como son el trato y control a los hijos, la puntualidad y asistencia del profesorado, la calidad de las instalaciones o las dotaciones materiales.

En otras palabras, para los casos en los que la elección no se basa en un conocimiento fidedigno de los recursos y el estilo docente del centro, una de las escasas posibilidades de explicación que quedan es la de la búsqueda de distinción. Es decir, ciertos padres buscan ciertos tipos de centros como una estrategia para adquirir atributos que son socialmente deseables. Estos atributos pueden ser considerados como una etiqueta que sitúa al hijo, pero también a la familia, en cierto estamento social que se distingue por ser simbólicamente superior a otros. No se trata sólo de nivel económico, de hecho, la distinción basada en los recursos económicos normalmente se realiza por otra vía, la del pago de un centro totalmente privado, lógicamente limitado a familias con determinados niveles de renta. La distinción se realiza en términos de estatus, de capital cultural o relacional, normalmente relacionado con el económico, pero no necesariamente asociado a él¹.

A través de la adquisición de estos símbolos de estatus, la gran mayoría de familias autosituadas en la clase media, que disponen de un poder adquisitivo suficiente para acceder a los bienes de consumo masivo habituales, tratan de buscar movilidad ascendente para sus hijos, en términos de adscripción de estatus

1. Un análisis en profundidad de las estrategias de distinción y los distintos tipos de capital puede verse en Bourdieu, P. (1994).

superior al que poseen los padres, o tratan de evitar la movilidad descendente, en aquellos casos en los que es posible que el hijo obtenga a través del sistema educativo un nivel de estatus inferior al que ya tenían los padres. De esta forma, también se contribuye a aumentar o mantener el nivel de estatus de la familia, ya que normalmente la movilidad social en nuestro país tiende a ser valorada no sólo como un logro de la persona, sino como un logro de la familia, debido a la amplia presencia de la familia como proveedor de recursos, en contraposición con las sociedades anglosajonas de carácter más individualista.

Trasladando este argumento al sistema educativo andaluz, las estrategias de distinción, cuando existen, se dirigen sobre todo al sector concertado, debido a que a él se asocian las cuestiones normalmente deseables en términos de estatus. Esto es una consecuencia del imaginario colectivo que históricamente ha existido sobre los centros privados concertados, que hasta hace poco eran sólo privados. Además, observando la realidad este imaginario está bastante justificado: en términos organizativos, ideológicos, religiosos, e incluso físicos, los centros concertados son más cercanos a los puramente privados, que es donde se sitúa la verdadera distinción². Por otra parte, para algunos padres, en la elección de centros concertados son importantes no sólo las características del centro y las opiniones propias sobre el centro. Puede ser igualmente importante lo que los otros piensen acerca de cómo es ese centro y el tipo de gente que asiste a él. Esto se puede confirmar comparando las atribuciones de clase social realizada por los padres de los centros públicos y concertados sobre su mismo sector y el contrario. Los padres del sector público consideran que las familias que asisten a centros privados son de clases sociales más altas. Pero curiosamente, los usuarios del sector concertado piensan que el origen social de las familias de los centros concertados no es de clase tan alta como sostienen sus homónimos del sector público. Al contrario, la opinión de estas familias es que al sector concertado van mayoritariamente alumnos de todas las clases sociales. Además, los padres del sector público también valoran positivamente al sector concertado, incluso mejor que a su propio sector, lo cual demuestra que la imagen socialmente compartida sobre este tipo de centros y la educación que se imparte en ellos tiene unas características mejores que las del sector público. Como conclusión, cabe decir que en el sistema educativo andaluz, a pesar de estar generalmente bien valorado por los usuarios y generar un alto grado de satisfacción en casi todos sus ámbitos y sectores, existe un fenómeno, común a otras muchos servicios públicos, como es el déficit de imagen de los servicios prestados por la Administración.

2. Los centros concertados se sitúan generalmente en barrios de características similares a los privados, y muchos de los centros concertados son a la vez privados en algunas etapas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. et. al. (1992): Circuits of schooling. A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts, Swindon-England: Economic and Social Research Council.
- Ballion, R. (1982): Les consommateurs d'école, París: Stock.
- Bardo, P. y Bascones, L.M. (1991): La elección de la escuela. Imágenes y estrategias de necesidad y libertad/distinción, en Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación, Madrid: Universidad Complutense.
- Bowe, R. et. al. (1994): Captured by the discourse?: Issues and concerns in researching parental choice, British Journal of Sociology of Education, Nº 15.
- Carabaña, J. (1985): Informe sobre el estudio referente a la elección de centros de enseñanza, Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia.
- CIDE (1995): Sistema Educativo Español. 1995, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CIS (1991): Actitudes y opiniones de los españoles ante la infancia, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- EDIS (1984): Encuesta a padres sobre la elección de centro, Revista de Educación, Nº 275.
- Fernández Enguita, M. (1984): Integrar o Segregar, Madrid: Laia.
- Fernández Enguita, M. (1991): La cara oculta de la escuela, Madrid: Siglo XXI.
- Fullat, O (1993): Escuela pública, escuela privada, Barcelona: Humanitas.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares, Madrid: Ediciones Morata.

- Herán, F. (1996): École publique, école privée: qui peut choisir?, *Economie et Statistique*, N° 293.
- Hunter, J.B. (1991): Which school?. A study of parents' choice of secondary school, *Educational Research*, Vol. 33, N° 1.
- Junta de Andalucía (1996): Sistema Educativo en Andalucía, Curso 1995-96, Sevilla: Junta de Andalucía
- Junta de Andalucía (1997): Plan de evaluación de centros. Informe síntesis. Curso 1996-97, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (1998): Análisis del rendimiento de los alumnos de Educación Primaria, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Lerena, C. (1987): Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación, en
- Lerena, C. (Ed.) *Sociología de la Educación en España*, Madrid: Akal.
- Lerena, C. (1986): Enseñanza pública y enseñanza privada en España: sobre el porvenir de una ilusión, en Fernández Enquita, M. (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid: Akal.
- Moncada, A. (1989): Cien años de educación en España, en Ortega, F. et. al. (Eds.): *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid: Visor.
- Norussis, M.J. (1996): SPSS v.7.5. Statistical Package for the Social Sciences. Base Manual, Illinois: SPSS inc.
- Norussis, M.J. (1997): SPSS Categories, Illinois: SPSS inc..
- OCDE (1992): *Schooling: a matter of choice*, París: OECD.
- Sánchez de Horcajo, J.J. et.al. (1995): Elegir colegio en Madrid, *Revista Educadores*, N°175-176, Julio-Diciembre de 1995.
- Subirats, M. et.al. (1991): Enquesta de la regió Metropolitana de Barcelona. Vol.4: Educació, Llengua i Hábits Culturals, Barcelona: Institut d'Estudis Metropolitans.
- Thomas, G. (1997): Parents in a market-place: some responses to information, diversity and power, *Educational Research*, Vol. 39, N° 2.
- West, A. and Varlaam, A. (1991): Choosing a secondary school: parents of junior school children, *Educational Research*, Vol.33, N° 1.

ANEXO METODOLÓGICO

El presente anexo recoge los aspectos metodológicos y técnicos relacionados con la consecución de objetivos establecidos en el proyecto de investigación "Criterios de elección de centros y valoración del sistema educativo por los padres de alumnos en Andalucía". Comprende la definición del marco poblacional objeto de estudio, el diseño y procedimiento de extracción de muestras, y la organización y desarrollo del trabajo de campo.

Se exponen detalladamente cada uno de los pasos seguidos en la ejecución práctica del proyecto, y se presentan el conjunto de operativos e instrumentos a utilizar en el desarrollo de la investigación. El objetivo es disponer de una adecuada contextualización que permita validar la calidad de los datos recogidos en el informe y facilitar, si se considera necesario, otros trabajos sobre ellos en momentos posteriores.

1. DEFINICIÓN DEL UNIVERSO

- Universo teórico: Padres de alumnos con hijos en alguno de los niveles del sistema educativo público y privado concertado en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Universo operativo: Alumnos matriculados en el curso 1997-98 en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de forma separada en los sectores público y privado concertado; se excluyen aquellos alumnos en edad adulta no correspondiente con la edad típica del curso, en principio independientes del control paterno: mayores de 18 años.
- Universo de centros: Todos los centros públicos y privados concertados de Andalucía, con exclusión de aquellos que imparten sólo Formación Profesional y Ciclos Formativos.
- Unidad de análisis: familias con hijos matriculados en alguno de los niveles anteriores.

2. TIPO DE MUESTREO Y CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA

De acuerdo con la división de dos marcos poblacionales distintos, se establecen dos submuestras representativas independientes, correspondientes respectivamente a padres de alumnos en sectores público y privado concertado.

El tipo de muestreo en ambos casos es el aleatorio, estratificado por conglomerados, con selección de unidades muestrales en dos etapas:

1ª Etapa: Selección de muestra estratificada de centros, definida por el cruce de las dimensiones Oferta educativa y Nivel educativo, definidas en el punto 3.

2ª Etapa: Selección de alumnos en cada uno de los centros, de forma proporcional a los estratos, y por cuotas proporcionales de sexo y curso de matriculación.

El tamaño de cada muestra se establece en 1.200 entrevistas, representativas de ambas poblaciones con un nivel de confianza de 2 sigmas o 95,5% y un margen de error del $\pm 3\%$ para datos globales. El total de la muestra de 2.400 entrevistas es representativa de la población escolar definida con un margen de error de $\pm 1,9\%$ para un nivel de confianza de 2 sigmas.

3. CRITERIOS PARA LA DEFINICIÓN DE POBLACIÓN Y ESTRATOS

El diseño de la muestra presenta la dificultad de la definición de la población estudiantil objeto de este estudio en Andalucía, en un momento de transición como el actual. Ello se debe a la inexistencia de datos actualizados sobre número de alumnos en cada nivel educativo, derivado del procedimiento y trámites administrativos utilizados para la recopilación centralizada de los datos a nivel de centros.

Por una parte, la fuente principal de datos disponible para el estudio corresponde a la Base de Datos de Centros del Curso 1995-96 de la Consejería de Educación y Ciencia. En la actualidad nos encontramos en una situación intermedia entre dichos datos y la implantación del nuevo plan de estudios definida en el Mapa de Enseñanzas y Red de Centros de Andalucía. En segundo lugar, se dispone de datos más actualizados de número de alumnos por nivel educativo para el Curso 1996-97, aunque no a nivel de centro, lo cual no es operativo para construir la muestra y organizar el trabajo de campo.

Por último, los datos del presente curso no habían sido depurados por la Consejería de Educación y Ciencia en el momento de comenzar este trabajo, debido a que el calendario establecido para ello no lo contemplaba hasta el mes de Diciembre de 1997. Acudir a cada una de las Inspecciones Provinciales no aseguraba la disposición del número real de alumnos en la actualidad, ya que los datos eran aún provisionales, y además no se facilitaban en soporte informático, lo cuál imposibilitaba su manejo para la distribución de la población y muestra por estratos.

De esta forma, aquí se ha decidido el manejo de unas cifras de población de forma estimada, a partir de la atribución de niveles educativos con un año de anterioridad a la situación actual.

3.1. Nivel educativo.

Debido a que en el planteamiento del proyecto se estimaba conveniente la disposición de datos desagregados en los 4 niveles educativos objeto del estudio, y que el tratamiento del cuestionario y las diversas respuestas pueden estar condicionadas por los estudios que cursen los hijos, el primer criterio para la estratificación es el conjunto de niveles educativos contemplados en la LOGSE.

El procedimiento para la definición de alumnos en los distintos niveles educativos en la actualidad se ha realizado mediante imputación de alumnos en los cursos de Educación Primaria y EGB entre los niveles correspondientes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para ello se ha contado con los ritmos de implantación de la LOGSE a partir de las cifras globales del curso 1996-97.

En concreto, la forma de estimación de la población es la siguiente:

- Población en Educación Infantil y Primaria en el curso 1997-98: transposición a los cursos actuales de los alumnos existentes en la base de Datos de Centros del Curso 1995-96. En los cursos correspondientes a Educación Infantil, se ha establecido la misma cantidad contenida en las bases de datos.
- Población en Educación Secundaria Obligatoria en el curso 1997-98: número de alumnos en Educación Secundaria Obligatoria en el curso 1996-97, menos número de alumnos en 4º de

Educación Secundaria Obligatoria en el curso 1996-97, más número de alumnos en 6º de Educación Primaria en el curso 1996-97, más número de alumnos en 8º de EGB en el curso 1996-97.

- Población en Bachillerato en el curso 1997-98: número de alumnos en Bachillerato en el curso 1996-97, menos número de alumnos en el curso 2º de Bachillerato en el curso 1996-97, más número de alumnos en 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el curso 1996-97.

La comparación de resultados con las últimas cifras disponibles ofrece una evolución sostenida de acuerdo con la implantación de la LOGSE, y permite establecer las cifras de población como válidas en la situación más favorable. Es decir, las cifras representan el cantidad máxima en cada nivel. En todo caso, las posibles variaciones de estas cifras con las existentes en la realidad no arrojarían diferencias a efectos del cálculo y distribución de la muestra.

3.2. Oferta educativa.

La dimensión Oferta educativa se ha considerado conveniente debido a que una hipótesis razonable que condiciona la elección de centro es la existencia de oferta educativa diversificada en el municipio de residencia de la familia. De este modo, la segunda dimensión de la estratificación está compuesta por una tipología de municipios con oferta educativa en sectores público y privado concertado.

Esta tipología permite además incorporar adecuadamente la dimensión Tamaño de Hábitat, contemplada del mismo modo como relevante, ya que los Tipos 1 y 4 se corresponden con los tamaños de hábitat extremos, municipios pequeños y áreas metropolitanas, y los Tipos 2 y 3 combinan el tamaño de hábitat con la existencia de ofertas educativas diferentes.

En concreto, el procedimiento y resultado de la construcción de la dimensión Oferta educativa es el siguiente:

- Tipo 1: Municipios con un sólo un centro público y sin centros privados. La selección da como resultado poblaciones con menos de 7.000 habitantes.
- Tipo 2: Municipios con más de un centro público y sin centros privados. Las poblaciones resultantes tienen como máximo 29.000 habitantes.
- Tipo 3: Municipios con más de un centro público y entre 1 y 10 centros privados. Poblaciones de hasta 85.000 habitantes, más Algeciras.
- Tipo 4: Municipios con más de un centro público y 11 ó más centros privados. Capitales de provincia, Jerez y Ronda.

3.3. Tipos de estratos.

El cruce de ambas dimensiones para los sectores público y privado concertado de forma separada da lugar a dos marcos poblacionales, con un total inicial de 16 estratos en el primer caso, y 8 estratos en el segundo, tal como aparece en la tabla aneja.

La distribución de los niveles educativos en los estratos definidos con el cruce por Tipo de Oferta se ha realizado de forma proporcional al número de alumnos existentes en cada estrato, proveniente de la Base de Datos de Centros del curso 1995-96.

No obstante, los estratos operativos para la distribución de la muestra se han reducido debido a la inexistencia de ciertos niveles educativos en el sector concertado, y a la escasa cantidad de unidades muestrales en algunos de ellos tras la afijación proporcional. En concreto, la eliminación de estratos es la siguiente:

- Sector privado concertado:

En la dimensión Nivel educativo se han suprimido los correspondientes a la Educación Infantil y el Bachillerato, debido a que el número de alumnos en estos niveles en el sector privado concertado es prácticamente inexistente. En consecuencia, el número de estratos operativos ha sido de 4.

- Sector público:

Se ha suprimido un estrato, correspondiente a nivel de Bachillero en municipios con oferta educativa Tipo 1, asignando las unidades muestrales al estrato de oferta inmediatamente superior, esto da como resultado un número de 15 estratos operativos.

En la Tabla 1 se exponen los resultados de las estimaciones de la población, la distribución por estratos y las cantidades muestrales de alumnos y centros distribuidas proporcionalmente a la población.

Tabla 1: Población y muestra de alumnos y centros

TOTALES BASE DE DATOS		Infantil	Primaria	ESO	Bachillerato			
		153938	584645	325789	53000			
	SECTOR PÚBLICO					SECTOR CONCERTADO		
	Infantil	Primaria	ESO	Bachill.	Total	Primaria	ESO	Total
PROPORCIÓN DE POBLAC.	1	0,761	0,819	1		0,239	0,181	
TOTAL POBLAC. ESTIMADA	153938	444859	266914	53000	918712	139786	58875	198660
PROPORCIÓN DE POBLAC.								
Tipo 1	0,149	0,142	0,075	0,022				
Tipo 2	0,233	0,238	0,193	0,140				
Tipo 3	0,365	0,371	0,389	0,385		0,351	0,312	
Tipo 4	0,253	0,248	0,343	0,453		0,649	0,688	
POBLACION ESTIMADA								
Tipo 1	22997	63389	19952	1190	107528			
Tipo 2	35868	106038	51597	7395	200899			
Tipo 3	56127	164919	103890	20383	345319	49082	18376	67458
Tipo 4	38946	110513	91476	24031	264966	90703	40498	131202
MUESTRA DE ALUMNOS								
Tipo 1	30	83	26	2	141			
Tipo 2	47	139	67	10	263			
Tipo 3	73	215	136	27	451	296	111	407
Tipo 4	51	144	119	31	345	548	245	793
Total	201	581	348	70	1200	844	356	1200
MUESTRA DE CENTROS								
Tipo 1	2	4	2		8			
Tipo 2	3	7	4	2	16			
Tipo 3	4	11	7	2	24	8	3	11
Tipo 4	3	7	6	2	18	14	6	20
Total	12	29	19	6	66	22	9	31

4. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE CENTROS

Para la elección de centros a muestrear, en primer lugar, se ha elegido un número óptimo de alumnos por centro, que da lugar a una cantidad aproximada de centros a muestrear, y que posteriormente se ha ajustado en función de las unidades en cada estrato. El número mínimo de centros a elegir por estrato se establece en 2.

Del mismo modo, en la elección de centros en cada estrato se ha introducido una cuota por las 8 provincias andaluzas.

La forma de elección de centros se ha realizado, dentro de cada estrato, de forma aleatoria proporcional al tamaño del centro, con las siguientes particularidades:

Estratos de Oferta educativa Tipos 1 y 2: elección sin posibilidades de repetición del mismo municipio.

Estratos de Oferta educativa Tipos 3 y 4: elección con posibilidades de repetición de municipios.

	Sector público	Sector concertado
• Alumnos por centro. Cantidad de partida	19	39
• Cantidad final elegida	entre 6 y 21	entre 37 y 41
• Número de centros elegido	66	31

5. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE ALUMNOS EN CADA CENTRO

Una vez establecidos los centros concretos, se ha establecido un número total de alumnos a muestrear suficiente para hacer frente a las posibles entrevistas no conseguidas, que en principio es el doble de las correspondientes a cada centro.

A efectos operativos, con la intención de clasificar los centros dentro de cada estrato, para cada centro se ha establecido la elección de alumnos correspondientes sólo a un nivel educativo. Esto es, para un centro, a pesar de que disponga de varios niveles, sólo se elige un nivel educativo.

La elección del número total de alumnos en cada centro se ha realizado de forma aleatoria, proporcional a la distribución por sexos y curso de estudios dentro del propio centro, para lo cual se ha utilizado un procedimiento de cálculo y elección aleatoria de alumnos en las cuotas de sexo y curso, de forma proporcional a la distribución existente en cada centro.

6. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

- Construcción de muestra.

Para la elaboración de la encuesta nominal se ha procedido a la extracción de la muestra de padres en cada centro, para lo cual se ha contado con un equipo organizado al efecto. Previamente, el Servicio de

Evaluación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia se ha dirigido mediante carta a los directores de los centros seleccionados, comunicando la realización del estudio y de las visitas.

Una vez realizada la notificación, el equipo de recogida de datos se puso en contacto con los directores de los centros y procedieron a la selección de alumnos. En cada uno de los centros, se ha extraído una muestra aleatoria de alumnos correspondiente al doble de entrevistas necesarias (4.800 familias). De esta muestra se ha recogido la siguiente información, necesaria para la localización y contactación con los padres:

Datos del alumno: nombre, sexo, edad y curso que realiza.

Datos de los padres: nombre del padre y de la madre, profesión, dirección actual y teléfono.

Información complementaria: datos de interés para la realización de las entrevistas, tales como falta de teléfono, dirección no habitual, características especiales de la familia, etc.

- Realización de entrevistas.

Para la realización del trabajo de campo se ha proporcionado a cada encuestador el listado de familias obtenido en cada centro, con la especificación del número de familias a entrevistar. La única limitación impuesta a los encuestadores es que la entrevista se realizase siempre de forma presencial, y en el domicilio de la familia. En ningún caso se ha permitido la realización de entrevistas en los centros.

En la realización de los briefings, se ha proporcionado a los encuestadores unas instrucciones para la realización del trabajo de campo, así como para la explicación de los objetivos del estudio, tal como se observa en el apartado 9 de este Anexo.

7. INCIDENCIAS EN EL TRABAJO DE CAMPO

Las incidencias dignas de mención han sido las siguientes:

- Centros que se han negado a proporcionar datos de las familias: En estos casos, la sustitución de las familias necesarias para completar la muestra se ha realizado ampliando la muestra en el resto de los centros equivalentes de la misma provincia, para el mismo nivel educativo.

Cambios recientes del nivel educativo impartido por los centros: Al realizar la contactación con algunos centros, surgió la anomalía de que dos de ellos habían pasado del nivel de Educación Primaria al de Educación Secundaria Obligatoria, como consecuencia de los cambios producidos por la reorganización de la Red de Centros. Estos centros han sido sustituidos por otros equivalentes en la misma provincia.

Imposibilidad de completar la muestra requerida en un centro: En los casos en que las direcciones suministradas a los encuestadores no han sido suficientes para completar la muestra requerida en cada centro, se ha optado por sustituir estas entrevistas por otras a familias de centros similares, con hijos en los mismos niveles. Como resultado de las incidencias producidas en el trabajo de campo, se ha realizado una desviación de las entrevistas establecidas para cada estrato, tal como se observa en el apartado 10. No obstante, a efecto de representatividad y distribución proporcional de los estratos no se presentan diferencias estadísticas importantes que justifiquen la modificación de la muestra obtenida. En total, se han obtenido 2.389 entrevistas.

8. RELACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE CENTROS ELEGIDOS EN LA MUESTRA

ALMERÍA

Nº de familias	Titularidad	Oferta	Nivel	Nombre del Centro
30	Público	4	Bachillerato	I.E.S. Bahía de Almería
40	Público	4	ESO	I.E.S. Los Ángeles
34	Público	2	ESO	I.E.S. José Marín
30	Público	1	Infantil	Antonio Devalque
40	Público	2	Primaria	Virgen del Mar
42	Público	4	Primaria	Adela Díaz
78	Concertado	4	Primaria	Stella Maris

CÁDIZ

Nº de familias	Titularidad	Oferta	Nivel	Nombre del Centro
32	Público	4	Bachillerato	I.E.S. Columela
32	Público	2	ESO	I.E.S. Sierra Luna
40	Público	4	ESO	I.E.S. Columela
38	Público	3	ESO	I.E.S. Manuel de Falla
32	Público	2	Infantil	Juan XIII
34	Público	4	Infantil	Inst. Prov. Gaditana
42	Público	4	Primaria	Reyes Católicos
40	Público	4	Primaria	Las Abiertas
38	Público	3	Primaria	Río San Pedro
40	Público	2	Primaria	Taraguilla
42	Público	1	Primaria	Primo de Rivera
82	Concertado	4	ESO	Amor de Dios
78	Concertado	4	Primaria	María Milagrosa
78	Concertado	4	Primaria	Albariza
74	Concertado	3	Primaria	Ntra. Sra. del rosario
74	Concertado	3	Primaria	La Salle - El Carmen

CÓRDOBA

Nº de familias	Titularidad	Oferta	Nivel	Nombre del Centro
40	Público	4	ESO	I.E.S. Galileo Galilei
34	Público	2	ESO	I.E.S. Francisco de los Ríos
36	Público	3	Infantil	Ángel Carrillo
42	Público	4	Primaria	San Lorenzo
40	Público	2	Primaria	Federico García Lorca
40	Público	3	Primaria	Tiñosa
82	Concertado	4	ESO	Sagrado Corazón
74	Concertado	3	Primaria	Espíritu Santo
78	Concertado	4	Primaria	Santísima Trinidad

GRANADA

Nº de familias	Titularidad	Oferta	Nivel	Nombre del Centro
28	Público	3	Bachillerato	I.E.S. Luis Bueno Crespo
12	Público	2	Bachillerato	I.E.S. Cerro de los Infantes
26	Público	1	ESO	I.E.S. Emilio Muñoz
40	Público	3	ESO	I.E.S. Garvayo Dinelli
36	Público	3	Infantil	Rambla Álamos
38	Público	3	Primaria	Medina Elvira
42	Público	1	Primaria	Ruiz Carvajal
38	Público	3	Primaria	Cardenal Belluga
82	Concertado	4	ESO	Juan XIII - Zaidín
80	Concertado	4	Primaria	San Agustín
78	Concertado	4	Primaria	Inmaculada Niña
78	Concertado	4	Primaria	Padre Manjón
74	Concertado	3	Primaria	San Agustín

HUELVA

Nº de familias	Titularidad	Oferta	Nivel	Nombre del Centro
38	Público	3	ESO	I.E.S. (Santa. Olalla del Cala)
40	Público	3	ESO	I.E.S. Diego Angulo
30	Público	1	Infantil	Lora Tamayo
40	Público	2	Primaria	Maestro Sebastián Fdez.
78	Concertado	4	Primaria	Cristo Sacerdote

JAÉN

Nº de familias	Titularidad	Oferta	Nivel	Nombre del Centro
12	Público	2	Bachillerato	I.E.S. Martín Halaja
26	Público	3	Bachillerato	I.E.S. Humilce
40	Público	3	ESO	I.E.S. Castulo
36	Público	3	Infantil	Isidoro Vilaplana
40	Público	3	Primaria	Cristo Rey
40	Público	3	Primaria	General Castaños
74	Concertado	3	ESO	Santo Domingo Sabio
78	Concertado	4	Primaria	Andrés de Vandelvira

MÁLAGA

Nº de familias	Titularidad	Oferta	Nivel	Nombre del Centro
40	Público	4	ESO	Camino de San Rafael
38	Público	3	ESO	I.E.S. Sierra Almijara
34	Público	2	ESO	I.E.S. Jorge Guillén
32	Público	2	Infantil	José Gil López
34	Público	4	Infantil	Parque Mediterráneo
40	Público	1	Primaria	Virgen de la Candelaria
40	Público	4	Primaria	Camino de San Rafael
38	Público	2	Primaria	Los Llanos
40	Público	2	Primaria	El Morche
38	Público	3	Primaria	La Axarquía
40	Público	3	Primaria	Benyamina
74	Concertado	3	ESO	Ntra. Sra. de Loreto
82	Concertado	4	ESO	San Estanislao de Kostka
74	Concertado	3	Primaria	María Inmaculada
78	Concertado	4	Primaria	Cerrado Calderón
78	Concertado	4	Primaria	Andalucía
74	Concertado	3	Primaria	M. Rodrigo Bocanegra

SEVILLA

Nº de familias	Titularidad	Oferta	Nivel	Nombre del Centro
38	Público	4	ESO	I.E.S. Encarnación Ruiz Porras
38	Público	3	ESO	I.E.S. Miguel de Marañá
40	Público	4	ESO	I.E.S. San José de Palmete
38	Público	4	ESO	I.E.S. Gustavo Adolfo Bécquer
30	Público	2	Infantil	Antonio Glez. Álvarez
34	Público	4	Infantil	Adriano
38	Público	3	Infantil	La Fontanilla
40	Público	3	Primaria	Cervantes
42	Público	1	Primaria	Ntro. Padre Jesús
40	Público	3	Primaria	Beato Juan Grande
42	Público	4	Primaria	Blas Infante
40	Público	4	Primaria	San Juan de Ribera
40	Público	2	Primaria	Menéndez Pidal
38	Público	3	Primaria	Prof. Tierno Galván
74	Concertado	3	ESO	Calasancio Hispalense
80	Concertado	4	ESO	Sagrados Corazones
82	Concertado	4	ESO	San Fernando
74	Concertado	3	Primaria	María Auxiliadora

9. NORMAS DE ESTUDIO

Para facilitar la aplicación de los cuestionarios y unificar criterios en la realización de las entrevistas, se ha dado a los encuestadores las siguientes normas e instrucciones:

- Información a la familia sobre los objetivos del estudio.

Este cuestionario forma parte de un estudio que está realizando el IESA para la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía a familias con hijos en el sistema educativo. Los objetivos generales del estudio son los siguientes:

Especificar cuáles son los criterios de elección de centro de estudio para los hijos.

Obtener la opinión de las familias sobre los servicios educativos y la situación de los centros donde estudian sus hijos.

Indagar la participación en las actividades extraescolares y las demandas que realizan las familias a los centros en este sentido.

- Información sobre las características generales de los alumnos, las familias y los centros elegidos.

Para realizar este estudio se ha seleccionado una muestra de 4.800 familias con al menos un hijo en edad escolar. De esta muestra hay que obtener entrevistas de 2.400 familias.

La muestra se ha obtenido de 96 centros públicos y concertados pertenecientes a las 8 provincias andaluzas.

Las familias se han seleccionado a través de los hijos matriculados en los colegios. Es decir, se ha seleccionado un grupo de alumnos en cada centro, y a través de ellos se han obtenido los nombres del padre, de la madre, la dirección y teléfono.

Los alumnos elegidos estudian todas enseñanzas establecidas por la LOGSE, que es el nuevo sistema de organización de la enseñanza, y están matriculados en alguno de los siguientes niveles:

Educación Infantil: 3 cursos (equivale al antiguo Preescolar).

Educación Primaria: 6 cursos (equivale a los antiguos 1º a 6º de EGB).

Educación Secundaria Obligatoria (ESO): 4 cursos (equivale a 7º y 8º de EGB, 1º y 2º de BUP ó 1º y 2º de FPI).

Bachillerato: 2 cursos (equivale a 3º de BUP y COU).

Todos los alumnos pertenecen a centros públicos o concertados. No existe ningún centro que sea completamente privado. No obstante, para las personas que no tengan claro cuál es la diferencia entre los tipos de centros que existen, conviene hacer la siguiente aclaración:

- Los centros públicos son los de titularidad estatal.
 - Los centros concertados son centros privados pero pagados por el Estado, con lo cual la educación que ofrecen en los niveles obligatorios es gratuita.
 - Los centros privados son los que financian las familias sin ayudas públicas, no obstante, puede haber centros que sean privados en un nivel, por ejemplo Educación Infantil, y concertados en otro, por ejemplo Educación Primaria.
- Instrucciones generales.

La forma en la que se realiza el estudio es la siguiente:

- Cada encuestador tiene asignado un centro para realizar las entrevistas.
- Para cada centro, el encuestador dispondrá de los siguientes materiales:
 - * Un cuadernillo donde se recoge el nombre, la localidad y la dirección del centro, con las fichas de las familias que puede entrevistar.
 - * Los cuestionarios correspondientes al centro, con una etiqueta que los identifica.
 - * Una lista con las tarjetas a utilizar en las entrevistas.
 - * Una hoja de liquidación con el importe de las entrevistas y los desplazamientos.
- De la lista de fichas de familias, hay que conseguir las entrevistas que se indican en el cuadernillo. Las entrevistas a realizar coinciden aproximadamente con la mitad de las fichas disponibles.
- Para realizar las entrevistas se puede concertar una cita telefónicamente con alguno de los padres, o bien dirigirse directamente al domicilio de la familia.
- El encuestador debe indicar que es un estudio de carácter oficial, en ningún caso tiene un interés comercial (venta de libros, etc.) y las entrevistas son siempre anónimas y confidenciales.
- Si el entrevistado lo solicita, hay que especificar que los nombres y la dirección de la familia se han obtenido de los centros de estudio, a través de una orden de la Consejería de Educación y Ciencia. La elección de la familia ha sido siempre al azar.
- La única condición que se pone es que hay que realizar una parte de las entrevistas a los padres y otra a las madres, tal como se indica en el cuadernillo. Esto es siempre que convivan los dos

cónyuges en el mismo domicilio. Si sólo existe padre, madre, u otra persona a cargo de la custodia, la entrevista se realiza a esa persona.

- Una vez finalizado el estudio, se deben devolver los cuestionarios y los cuadernillos con las fichas a la sede del IESA. Para cualquier problema, se puede contactar con alguna de las personas del IESA en la dirección y teléfonos indicados al final.
- Las entrevistas indicadas para cada centro deben de realizarse en su totalidad. Salvo que exista algún motivo importante, no se admitirán trabajos de personas a las que le falten entrevistas.
- Instrucciones para la cumplimentación del cuestionario

A cada centro le corresponde una cantidad de cuestionarios que vienen identificados con su etiqueta. No se deben mezclar cuestionarios de distintos centros.

El cuestionario está pensado para realizarlo sólo a una persona, no a los dos padres a la vez. Por tanto, hay que especificar previamente a cuál de los padres se va a realizar la entrevista.

Cuando se empiece la entrevista, hay que apuntar en el cuestionario los siguientes datos que aparecen en la ficha de la familia:

- Número de ficha: el que aparece arriba a la derecha.
- Sexo del alumno: 1.Hombre 2.Mujer
- Curso del alumno: 1º de Educación Infantil, 2º de Educación Primaria, 3º de ESO, etc.

10. RELACIÓN DE ESTADÍSTICOS DEL TRABAJO DE CAMPO

Tabla 1: Número de entrevistas realizadas según nivel educativo y tipo de centro

		Recuento		
		Tipo de centro		
		Público	Concertado	Total
Nivel	Infantil	203		203
	Primaria	556	868	1424
	ESO	384	305	689
	Bachillerato	71		71
Total		1214	1173	2387

Tabla 2: Número de entrevistas realizadas según nivel educativo y tipo de centro					
Recuento					
Provincia			Tipo de centro		Total
			Público	Concertado	
Almería	Nivel	Infantil	15		15
		Primaria	29	39	68
		ESO	43		43
		Bachillerato	14		14
		Total	101	39	140
Cádiz	Nivel	Infantil	34		34
		Primaria	101	152	253
		ESO	55	41	96
		Bachillerato	16		16
		Total	206	193	399
Córdoba	Nivel	Infantil	18		18
		Primaria	61	81	142
		ESO	37	50	87
		Bachillerato	1		1
		Total	117	131	248
Granada	Nivel	Infantil	18		18
		Primaria	59	155	214
		ESO	48		48
		Bachillerato	20		20
		Total	145	155	300
Huelva	Nivel	Infantil	14		14
		Primaria		37	37
		ESO	60	2	62
		Total	74	39	113
Jaén	Nivel	Infantil	18		18
		Primaria	48	39	87
		ESO	9	37	46
		Bachillerato	19		19
		Total	94	76	170
Málaga	Nivel	Infantil	34		34
		Primaria	117	152	269
		ESO	56	78	134
		Total	207	230	437
Sevilla	Nivel	Infantil	52		52
		Primaria	141	213	354
		ESO	76	96	172
		Bachillerato	1		1
		Total	270	309	579

Tabla de frecuencia E1 (Entrevista realizada a:)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Padre	800	33,5	33,6	33,6
	2 Madre	1559	65,3	65,6	99,2
	3 Otro fam.	18	0,8	0,8	100,0
	4 No fam	1	0,0	0,0	100,0
	Total	2378	99,5	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	11	0,5		
	Total	11	0,5		
Total		2389	100,0		

Tabla de frecuencia E2 (situación en que se realiza la entrevista)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 En presencia de ambos padres	482	20,2	20,5	20,5
	2 Sólo padre	397	16,6	16,9	37,4
	3 Sólo madre	1439	60,2	61,2	98,5
	4 Otro	35	1,5	1,5	100,0
	Total	2353	98,5	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	36	1,5		
	Total	36	1,5		
Total		2389	100,0		

Tabla de frecuencia E3 (Punto de vista predominante en la entrevista. Sólo entrevistas en presencia de ambos padres)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Padre	221	9,3	41,6	41,6
	2 Ambos por igual	159	6,7	29,9	71,6
	3 Madre	151	6,3	28,4	100,0
	Total	531	22,2	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	1858	77,8		
	Total	1858	77,8		
Total		2389	100,0		

Tabla de frecuencia E4 (Valoración clase social de la familia por entrevistador)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Baja	104	4,4	4,4	4,4
	2 M-Baja	510	21,3	21,4	25,8
	3 Media	1386	58,0	58,3	84,1
	4 M-Alta	351	14,7	14,8	98,8
	5 Alta	28	1,2	1,2	100,0
	Total	2379	99,6	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	10	0,4		
	Total	10	0,4		
Total		2389	100,0		

Tabla de frecuencia E5 (Valoración de la actitud del entrevistado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Interesado	1837	76,9	77,4	77,4
	2 Indiferente	434	18,2	18,3	95,7
	3 Reticente	69	2,9	2,9	98,6
	4 Problema	33	1,4	1,4	100,0
	Total	2373	99,3	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	16	0,7		
	Total	16	0,7		
Total		2389	100,0		

Tabla de frecuencia E6 (Sinceridad entrevistado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Ninguna	28	1,2	1,2	1,2
	2 Algo	321	13,4	13,5	14,7
	3 Bastante	1118	46,8	47,0	61,6
	4 Mucha	914	38,3	38,4	100,0
	Total	2381	99,7	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	8	0,3		
	Total	8	0,3		
Total		2389	100,0		

Tabla de frecuencia E7 (Dificultad de la entrevista)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Ninguna	1660	69,5	69,8	69,8
	2 Algo	559	23,4	23,5	93,4
	3 Bastante	113	4,7	4,8	98,1
	4 Mucha	45	1,9	1,9	100,0
	Total	2377	99,5	100,0	
Perdidos	Perdidos del sistema	12	0,5		
	Total	12	0,5		
Total		2389	100,0		

Estadísticos descriptivos (duración de las entrevistas)					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
E9	2371	20	113	40,10	12,80
N válido (según lista)	2371				

11. DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS MULTIVARIANTE EMPLEADAS EN EL ESTUDIO

Las tabulaciones, gráficos y análisis estadísticos de este trabajo se han realizado con el paquete estadístico SPSS/PC para Windows, versión 7.5, con licencia corporativa registrada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- **Análisis de componentes principales para datos no lineales (princals)**

El análisis de componentes principales es una de las técnicas multivariantes para la reducción de datos. Cuando algunos de estos datos están medidos a nivel nominal u ordinal, normalmente se utiliza la versión de este análisis para datos no lineales. El paquete estadístico SPSS en sus últimas versiones distingue dos técnicas de reducción, según los niveles de medición de las variables. Cuando existen algunas variables de tipo ordinal o interval, el análisis recomendado es el PRINCALS. Cuando todas las variables son nominales se recomienda el llamado Análisis de Homogeneidad (HOMALS), cuya lógica es similar a la del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado por otros programas comerciales.

El principal avance de estos procedimientos es pues que se acomodan a datos recogidos a distintos niveles de medición, y en particular a las clasificaciones o gradaciones utilizadas frecuentemente en las ciencias sociales. Por otra parte, las técnicas de escalamiento óptimo pueden detectar relaciones no lineales entre variables y muestran los máximos grados de correlación que existen entre ellas. Esto se realiza fundamentalmente con carácter exploratorio, en contraste con las pruebas de hipótesis estándar en contextos en los que se asumen propiedades de las distribuciones como normalidad y linealidad en la regresión de distintas variables. Hay un mayor énfasis en estas técnicas en descubrir visualmente relaciones posibles entre las variables y los casos, que en el análisis confirmatorio mediante los tests de hipótesis.

El objetivo del Análisis de Componentes Principales es reducir las dimensiones de un conjunto complejo de datos dando cuenta de la máxima cantidad de variación posible encontrada en el conjunto original de variables. Esto es, un conjunto de variables se analiza para revelar las principales dimensiones de la variación. El conjunto original de variables puede ser reemplazado por un nuevo conjunto más pequeño, con una mínima pérdida posible de información. Esto se interpreta como dimensiones subyacentes a aspectos originales, que ilustran la estructura de interrelaciones entre las respuestas. Las dimensiones son traducidas a puntuaciones que, representadas en ejes de coordenadas, muestran tanto los elementos que forman parte de cada dimensión, como la cercanía o lejanía de las categorías de las variables entre sí. De esta forma, este procedimiento es descrito frecuentemente como una forma de cuantificación de datos de carácter cualitativo (Norussis, M.J., 1997).

Debido a esto, las dimensiones resultantes se pueden utilizar como nuevas variables, a las que se reduce el conjunto original, esta vez medidas a nivel de intervalo y además normalizadas, es decir, con media 0 y desviación típica 1. Como tales variables numéricas, pueden ser utilizadas en otros procedimientos adecuados para estos niveles de medición. Por ejemplo, en este estudio se emplea el Análisis Cluster o de Conglomerados sobre las dimensiones resultantes. Este tipo de análisis es útil para clasificar a sujetos si no se tienen predeterminados los criterios de agrupación.

- **Análisis de segmentaciones para niveles de medición nominal u ordinal (chaid)**

En este contexto, una segmentación es una partición de la muestra en grupos, de tal forma que los grupos sean homogéneos dentro de sí, es decir, que sus componentes sean parecidos, y heterogéneos entre sí, esto es, que los distintos grupos sean diferentes.

Entre las posibles técnicas de segmentación, el análisis CHAID (Detector Automático de las Interacciones Basadas en el Chi-cuadrado) es uno de los pocos disponibles para niveles de medición nominal y ordinal. De esta forma, el análisis se utiliza para clasificar a individuos en grupos, a partir de la observación de una variable concreta, que se utiliza como variable dependiente. En el modelo a observar, se introducen una serie de variables, que se supone que influyen en la dependiente. La lógica

del CHAID se basa en la comparación de las posibles tablas de contingencia generadas por la combinación de variables, a partir de las frecuencias observadas y esperadas. De esta forma, el programa utiliza las distintas combinaciones de variables para seleccionar las que más influyen y los valores de las mismas que tienen más importancia en la formación de los grupos. Además, clasifica a los individuos en grupos de tamaño determinado a partir de la existencia o no de diferencias significativas, que normalmente suelen ser de $p = 0,005$.

- Los segmentos o grupos finales del análisis son los grupos para los que ya no es posible realizar una nueva partición, a partir de las características de los individuos del grupo respecto a una o varias variables. Es decir, el programa ya no encuentra diferencias significativas entre los individuos, y supone que los segmentos finales son lo más heterogéneos entre sí, de acuerdo con el modelo utilizado. Finalmente, hay que tener en cuenta que lo importante de la validez del CHAID es su relevancia para la variable de observación, según si las diferencias encontradas en los porcentajes de los distintos segmentos son importantes para los objetivos que se persiguen. Si esto es así, se puede razonablemente adoptar un análisis inductivo que suponga que las variables utilizadas en el modelo influyen de cierta forma en la variable dependiente.